



Liliana Sofia Sousa  
Gomes Pinto

Entre o interior e o exterior – As perceções dos pais  
sobre o espaço do jardim de infância





Universidade de Aveiro  
Ano 2017

Departamento de Educação e Psicologia

Liliana Sofia Sousa  
Gomes Pinto

Entre o interior e o exterior – As perceções dos pais  
sobre o espaço do jardim de infância

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Aida Figueiredo, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



o júri

Presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues**

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Vera Maria Silvério do Vale**

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira**

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro



## Agradecimentos

No final de uma etapa tão importante na minha vida pessoal e profissional, não podia deixar de agradecer àqueles que direta ou indiretamente fizeram parte de todo o meu percurso académico e que através do seu apoio, força e confiança tornaram possível a concretização deste relatório.

Num contexto académico, gostaria de começar por agradecer toda a compreensão, disponibilidade e orientação concedidas pela Professora Aida Figueiredo, que se manteve sempre disposta a ajudar-me e a apoiar-me desde o primeiro dia. Agradeço igualmente os momentos de reflexão e a partilha de conhecimentos, assim como, todas as palavras de ânimo, de força e de motivação que me dirigiu nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aproveito para agradecer à professora Fátima Melo, e à educadora Fátima Vieira, pelo carinho e amabilidade com que me receberam em ambas as instituições e por todo o apoio e acompanhamento prestados durante o período de estágio. Agradeço, sobretudo, a oportunidade de poder ter trabalho convosco, sendo certo que jamais irei esquecer os ensinamentos transmitidos por vós, dia após dia, numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-escolar.

A todas as crianças com quem tive a alegria de trabalhar e de crescer pessoal e profissionalmente. A elas o meu profundo agradecimento por tudo o que me ensinaram e por todos os momentos que pudemos partilhar.

À minha companheira de estágio, Francisca Castro, com quem dividi este percurso tão rico em aprendizagens e de quem recebi palavras de encorajamento e de motivação nos momentos em que mais precisei.

Às minhas queridas amigas, Rita Novo, Daniela da Silva, Carolina Paiva e Rosana Vaz com quem partilhei este longo caminho e a quem devo os melhores momentos da minha vida académica. Serei sempre grata pela vossa amizade e companheirismo.

Agradeço, especialmente, aos meus pais por toda a paciência, pelo apoio nas horas difíceis, e pela confiança que depositaram em mim. Obrigada por nunca terem duvidado das minhas capacidades e por me terem proporcionado a concretização deste grau académico. Sei que cada conquista alcançada por mim é uma vitória para vós.

À minha restante família, particularmente aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, por todo o carinho que me dedicam e por essa luz especial que trazem à minha vida.

Por fim, quero agradecer ao meu querido Ricardo, pela força que me deu durante todo este percurso, sobretudo nos últimos meses. Com a sua persistência, nunca deixou que eu baixasse os braços, nunca permitiu que eu desistisse. Todas as páginas deste relatório são insuficientes para lhe agradecer o que fez e faz pela minha felicidade.



## palavras-chave

Espaço interior e exterior; brincar; desenvolvimento e aprendizagem da criança; participação dos pais.

## resumo

O relatório de estágio apresentado surge no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo da pesquisa realizada sobre os espaços em educação de infância, depois de reconhecidas as suas potencialidades enquanto espaço promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e considerando a relevância da participação dos pais no seu planeamento, definiu-se como objetivo principal deste estudo compreender a perceção dos pais sobre o espaço do jardim de infância dos seus educandos.

O estudo insere-se numa metodologia qualitativa em que o instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário. Foram inquiridos 47 pais, sendo os dados recolhidos, interpretados de modo a compreender as perceções destes relativamente ao espaço, dando resposta às questões de pesquisa.

O presente estudo permitiu inferir que, no contexto em causa, os espaços interior e exterior, ainda não são vistos pelos pais como um todo, isto é, espaços que se complementam. Os resultados indicam que, na opinião dos pais, tanto o espaço interior como o espaço exterior são espaços com muitos potenciais de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, embora seja reconhecida a necessidade de enriquecimento do espaço ao nível do exterior, de modo a dar resposta aos interesses das crianças.



## keywords

Indoor and outdoor space; play; development and learning of child; parental involvement.

## Abstract

The presented internship report appears in the context of Supervised Pedagogical Practice, curricular unit of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. Based on the research carried out on spaces in childhood education, after recognizing their potential as a space that promotes the development and learning of children, and considering the relevance of parental participation in their planning, the main objective of this study was to understand the perception of the parents about the space of the kindergarten of their students. The study is part of a qualitative methodology in which the data collection instrument used was the questionnaire survey. 47 parents were interviewed, and the data collected were interpreted in order to understand their perceptions regarding space, answering the research questions. The present study allowed to infer that, in the context in question, the interior and exterior spaces are not yet seen by the parents as a whole, that is, spaces that complement each other. The results indicate that, in the parent's opinion, both interior space and outer space are spaces with many potential for development and learning for children, although the need to enrich outer space is acknowledged in order to respond interests of children.



## Índice

Índice de Figuras .....	2
Índice de Tabelas .....	2
Introdução .....	3
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico .....	6
1. Espaços em Educação .....	6
1.1. Organização do espaço do jardim de infância – Do interior ao exterior .....	9
2. Brincar e os seus significados .....	17
3. A importância da participação dos pais.....	21
CAPÍTULO II – Estudo Empírico.....	27
1. Caracterização do contexto educativo.....	27
1.1.1. Espaço interior .....	30
1.1.2. Espaço exterior .....	42
2. Objeto do estudo.....	44
3. Objetivos e questões em estudo .....	45
4. Opções metodológicas.....	46
4.1. Tipo de estudo .....	46
4.2. Inquérito por questionário .....	47
4.3. Participantes .....	49
CAPÍTULO III – Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	50
1. Caracterização geral dos participantes .....	50
1.1. Idade dos participantes .....	50
1.2. Grau de parentesco dos participantes .....	51
1.3. Habilitações académicas e atividade profissional .....	52
2. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	54
2.1. Inquérito - Espaço interior.....	54
2.2. Inquérito – Espaço exterior.....	73
Considerações finais .....	89
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	102

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Imagem satélite do Jardim de Infância.....	29
<b>Figura 2</b> – Planta do interior do Jardim de Infância.....	30
<b>Figura 3</b> – Planta da Sala 1 “ <i>sala do brincar</i> ”.....	35
<b>Figura 4</b> – Planta da Sala 2 “ <i>sala de atividades</i> ”.....	39
<b>Figura 5</b> – Planta do espaço exterior do Jardim de Infância.....	42
<b>Figura 6</b> – Caracterização dos participantes segundo a idade.....	50
<b>Figura 7</b> – Caracterização dos participantes segundo o grau de parentesco.....	51
<b>Figura 8</b> – Caracterização dos participantes em função das habilitações académicas.....	52
<b>Figura 9</b> – Conhecimento dos pais sobre a dinâmica de permuta de salas.....	54
<b>Figura 10</b> – Tomada de conhecimento sobre a dinâmica de permuta de salas.....	56
<b>Figura 11</b> – Contatos informais nas visitas diárias ao Jardim de Infância.....	58
<b>Figura 12</b> – O que sabemos pais sobre a dinâmica de permuta de salas.....	61
<b>Figura 13</b> – Perceção dos pais sobre a dinâmica de permuta de salas.....	69
<b>Figura 14</b> – Necessidade dos pais em obter mais informação sobre a dinâmica de permuta de salas.....	72
<b>Figura 15</b> – Importância do brincar no espaço exterior.....	73
<b>Figura 16</b> – O que promove na criança o brincar no espaço exterior.....	74
<b>Figura 17</b> – Conhecimento dos pais sobre o espaço exterior do Jardim de infância.....	77
<b>Figura 18</b> – O espaço exterior do jardim de infância potencia o desenvolvimento e as aprendizagens da criança?.....	84
<b>Figura 19</b> – O espaço exterior do jardim de infância deve ser alterado?.....	88

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Atividades apontadas pelos pais: sala 1 “ <i>sala do brincar</i> ”.....	64
<b>Tabela 2</b> – Atividades apontadas pelos pais: sala 2 “ <i>sala de atividades</i> ”.....	65
<b>Tabela 3</b> – O que pensam os pais sobre o espaço exterior do jardim de infância.....	78
<b>Tabela 4</b> – Atividades apontadas pelos pais: espaço exterior.....	83
<b>Tabela 5</b> – Recursos que o espaço exterior poderia conter.....	86

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio emerge da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), em articulação com a UC Seminário de Investigação Educacional (SIE), tendo como primeiro objetivo proporcionar momentos de reflexão e de construção de conhecimentos a respeito das perceções dos pais sobre os espaços interiores e exteriores do Jardim de Infância (JI).

Tal como referido nas OCEPE, “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37).

Tudo o que existe no espaço, quer seja no interior ou no exterior é importante pois poderá influenciar as experiências vividas pelas crianças e o seu desenvolvimento. Por essa razão, este deve ser enriquecido de modo a instigar a sua vontade natural em questionar, observar, conhecer e explorar coisas novas, assim como permitir a interação e a comunicação entre elas, com o adulto e com o contexto em que se inserem. As crianças devem ter a possibilidade de crescer e de se desenvolver em espaços acolhedores, onde se sintam felizes, seguras, desafiadas e vejam as suas necessidades satisfeitas (Arribas & Cols, 2004; Silveira, 2012; Zabalza, 1992).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço onde lhes seja permitido movimentar livremente e falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço onde possam guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. Silveira (2012), referindo-se ao espaço de educação de infância, sublinha, ainda, a importância de que este seja “[...] lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e, principalmente, acessível a todos” (p. 7). As crianças necessitam, fundamentalmente, de um espaço onde possam levar a cabo as suas brincadeiras e onde lhes seja permitido exprimir a sua criatividade e as suas ideias. Assim sendo, é imperativo equacionar um espaço rico, bem organizado, estimulante, desafiador e que sustente as necessidades e os interesses de cada criança (Horn, 2004).

Se no espaço interior, tudo é organizado e pensado com o intuito principal de envolver a criança num ambiente de aprendizagem, criando situações favoráveis ao seu

desenvolvimento, o mesmo deve acontecer no espaço exterior. Referenciando as OCEPE (2016), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do educador que o espaço interior” (p.29). O espaço exterior é um espaço privilegiado pelas múltiplas experiências que as crianças, através dele, podem vivenciar, porém, em alguns dos casos, estas passam a maior parte do dia no espaço interior envolvidas em atividades mais estruturadas, sendo os momentos passados no exterior vistos apenas como uma oportunidade para libertar energias e para descontrair (Serrano & Neto, 2004; Arribas & Cols, 2004). Outros casos há em que o espaço exterior se apresenta como um espaço pouco atraente, pouco desafiador e de alguma pobreza, quer ao nível do planeamento, quer em relação aos materiais e equipamentos não promotores da ação das crianças (Almeida 2005; Talbot & Frost, 1989).

Apesar desta ser uma realidade vivida em muitos dos jardins de infância portugueses, tem vindo a crescer a preocupação em focar também as atenções no planeamento e organização do espaço exterior, de modo a que este se constitua como um prolongamento das atividades que se realizam no espaço interior (Horn, 2004).

O estudo das perceções dos pais sobre os espaços do jardim de infância surge no âmbito de um projeto de reestruturação do espaço levado a cabo pelo jardim de infância no qual se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada A2. Ciente da importância do espaço e da sua organização no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a equipa educativa, incluindo as educadoras estagiárias que também estiveram envolvidas neste projeto procuraram ouvir as opiniões e sugestões de todos os intervenientes no processo educativo (crianças, pais, educadores e restante equipa educativa) de modo a enriquecer o espaço. Considerando que este trabalho não se poderia dar de forma completa sem que os pais prestassem o seu contributo, e tendo em conta que o espaço deve ser pensado em parceria com educadores, pais e crianças, perpassando a ideia de que “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1999, citado em Horn, 2004), definiu-se como objetivo principal para este relatório analisar, com a finalidade de perceber e interpretar, as perceções dos pais sobre o espaço interior e exterior do jardim de infância dos seus educandos. De referir que paralelamente ao estudo apresentado, surgiram outros estudos com o objetivo de compreender as ideias das crianças sobre os espaços, de saber quais os locais da sua predileção e de perceber os tipos de brincadeiras que ocorrem tanto no espaço interior quanto no espaço exterior.



Com o intuito de dar resposta ao objetivo principal, foi feito um estudo qualitativo que conduziu à interpretação dos dados obtidos por meio da administração de inquéritos aos pais das crianças do jardim de infância. É ainda de salientar a importância que o desenvolvimento da prática pedagógica desempenhou a par da realização deste estudo, uma vez que permitiu à autora deste relatório a inserção no ambiente educativo das crianças, proporcionando-lhe um contacto mais significativo com o espaço e com os participantes, facilitando o processo de compreensão dos fenómenos e dos significados a estes associados.

O relatório apresentado organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um enquadramento teórico sobre os espaços de educação e o efeito da sua organização no desenvolvimento da criança. Neste, são mencionados vários autores que se dedicaram ao estudo dos espaços de educação e, nomeadamente, à importância da sua organização no desenvolvimento da criança. No enquadramento teórico são ainda explorados alguns dos significados inerentes ao brincar das crianças, sendo por fim explicitada a importância da participação dos pais e a relevância dos seus contributos no processo educativo das crianças.

No segundo capítulo, é apresentado o estudo empírico, onde é feita a caracterização do contexto de intervenção, como enfoque no espaço interior e exterior da instituição de educação pré-escolar junto da qual se desenvolveu o presente estudo. Em seguida é, ainda, apresentada uma descrição do estudo propriamente dito.

No terceiro capítulo expõem-se os resultados obtidos após a implementação, análise e interpretação dos inquéritos aos pais.

A terminar este relatório apresentam-se as considerações finais, em que é dada resposta às questões do estudo e onde é feita uma reflexão sobre as principais aprendizagens e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional da autora deste relatório.

## **CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico**

### **1. Espaços em Educação**

As organizações educativas correspondem a contextos que desempenham funções específicas, tendo, para o feito, tempos e espaços próprios em que são estabelecidas relações distintas entre os intervenientes (ME, 2016). A organização dinâmica destas organizações pode ser considerada com base numa abordagem sistémica e ecológica (ME, 2016). Esta perspetiva defende que o desenvolvimento humano diz respeito a um processo dinâmico de relação com o meio, em que o sujeito é influenciado, mas também exerce influência no meio em que vive (ME, 2016). De modo a que se possa entender a complexidade do meio, é importante que este seja visualizado como sendo composto por vários sistemas que possuem funções específicas e que, estando em interligação, se caracterizam como dinâmicos e em constante evolução (ME, 2016). Assim, o sujeito em desenvolvimento encontra-se em interação com diferentes sistemas que estão também em evolução (ME, 2016).

O ambiente educativo é essencial para fomentar experiências de ensino e aprendizagem diversificadas para as crianças, consolidar as interações positivas entre todos os intervenientes da ação educativa, de forma a que possa haver cooperação (Hohmann & Weikart, 2004). A organização do ambiente educativo estabelece, desta forma, um modo de suporte de trabalho curricular do educador para o desenvolvimento da criança na medida em que este é influenciado pelo meio em que se encontra inserido (Hohmann & Weikart, 2004).

O jardim de infância é concetualizado como um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem ativamente, de forma construtiva, e onde é permitido o desenvolvimento de situações que possibilitem que a criança aja, experimente e crie com autonomia (Santos, 2007). Segundo a autora, não é apenas a frequência no jardim de infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades de apropriar determinados conceitos, ações e saberes, ou seja, a criança quando chega pela primeira vez ao jardim de infância traz consigo “uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídos no seio da família e no contexto mais imediato da ação” (p.17).

Os jardins de infância, assim como outras organizações de educação de infância devem assegurar a existência de espaços físicos e sociais organizados e seguros de forma a que

as crianças possam sentir-se confortáveis e incentivadas a superar desafios, promovendo o seu desenvolvimento global (Forneiro, 1998).

A estruturação dos espaços escolares é um elemento fundamental na construção do projeto educativo e extremamente importante no processo de aprendizagem, pelo que a sua gestão necessita de um planeamento e de ações conjuntas que englobem todos os profissionais da escola, bem como toda a comunidade escolar (Forneiro, 1998).

O espaço físico, enquanto ambiente educacional, é a primeira dimensão curricular, uma vez que fomenta uma aprendizagem ativa (Ribeiro, 1990). O desenvolvimento curricular pode ser compreendido como um processo dinâmico e contínuo que inclui várias fases “desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção-elaboração e de implementação” (Ribeiro, 1990, p. 6).

Ambicionando encontrar uma perspetiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto da educação de infância, o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado (Horn, 2004). A organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, ou seja, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar as suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes (Horn, 2004).

Segundo Horn (2004), é no espaço físico que a criança estabelece relações entre o mundo e as pessoas, modificando-o num pano de fundo no qual se inserem emoções. Nessa dimensão o espaço é compreendido como algo que se conjuga ao ambiente e vice-versa (Horn, 2004). O espaço criado para a criança deve ser organizado tendo em conta os seus interesses, e propondo desafios cognitivos e motores que a façam avançar no desenvolvimento das suas potencialidades (Horn, 2004).

Moura (2009), acrescenta que a relevância da organização do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não pode ser desconsiderada, uma vez que ela contribui de forma eficaz para uma educação infantil de qualidade.

Partindo da conceção de que o espaço é condicionante no desenvolvimento das crianças, importa focar a organização do espaço relativamente a este assunto. Zabalza (1992), refere a existência de alguns critérios que devem ser tidos em conta quando se pensa em espaços destinados aos mais pequenos. As crianças constroem a sua identidade individual e conquistam a sua autonomia através de “movimentos, de atividade física, da relação com as coisas e com os outros” (Zabalza, 1992, p. 125). Por essa razão, necessitam de espaços que não sejam inibidores do movimento, isto é, precisam de espaços amplos que lhes deem a possibilidade de se movimentarem de forma livre e onde a sua segurança seja

garantida. Para o autor, estas “são as principais condições para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador” (Zabalza, 1992, p. 125). Na infância as crianças desenvolvem múltiplas habilidades motoras que são essenciais para o seu crescimento, nesta medida o acesso a espaços livres e amplos onde estas possam correr e movimentar-se livremente, são extremamente importantes (Arribas & Cols, 2004).

Um espaço de educação deve igualmente possibilitar às crianças a oportunidade de estarem a sós e em privacidade sendo para isso necessária a existência de espaços e de atividades onde possa ser atendida esta necessidade. Por outro lado, espaços para as ações de grupo, onde a comunicação e a relação com o outro se faça possível, são também considerados importantes. O espaço deve inclusivamente ser um local que favoreça a interação e a comunicação entre as crianças, entre as crianças e os adultos e ainda com o meio onde se inserem (Arribas & Cols, 2004; Silveira, 2012; Zabalza, 1992).

Existe uma curiosidade inata nas crianças, sendo que, a cada dia, estas partem à descoberta do que para elas é novidade. Nesta medida, a criança é enriquecida pelo ambiente que a envolve, aprendendo com ele, experimentando-o, conhecendo-o e transformando-o. Assim, o espaço precisa de ser alvo de um enriquecimento contante, devendo constituir-se como uma fonte de estímulos que fomentem o seu instinto natural em explorar, questionar, observar e conhecer coisas diferentes (Zabalza, 1992). Portugal (2012) reforça esta ideia ao referir que o espaço deverá tornar-se flexível e estimulante, de modo a facilitar as aprendizagens das crianças, a criar desafios e a provocar a curiosidade nas mesmas. Nas palavras da autora, é igualmente importante que os espaços “ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados” (p.12). Zabalza (1992), acrescenta, ainda, que a iniciativa, é uma das principais qualidades das crianças em idade pré-escolar, por esse motivo, o espaço deverá ser pensado de modo a que estas não se sintam impedidas de realizar os seus propósitos, estimulando-as e assegurando os seus intuitos.

Em educação de infância, tudo o que existe no espaço é importante, dado que, este poderá influenciar as experiências das crianças e o seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, as crianças devem ser levadas a experienciar situações diversas que as façam crescer e desenvolver-se, que satisfaçam as suas necessidades e, sobretudo, que as façam sentir-se bem no contexto (Zabalza, 1992; Arribas & Cols, 2004). Acontece, porém, que nem sempre se encontram espaços de educação idênticos aos descritos. Segundo Horn (2004), alguns espaços são caracterizados como sendo “pobres” e com poucas oportunidades de desafio para as crianças que os frequentam diariamente. Para a autora, caso estes espaços

fossem equacionados de um outro modo, as crianças poderiam beneficiar de mais e melhores oportunidades para se desenvolverem.

O contexto em que a criança se insere, exerce uma grande influência no seu desenvolvimento. Diante disto, os espaços não deverão ser, tão somente, acolhedores, deverão sim, ser igualmente desafiadores.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), a forma com os recursos estão distribuídos, o tipo de objetos e o local onde estes se encontram podem ter reflexo nas aprendizagens das crianças e nas atividades que estas desenvolvem. Se os materiais estiverem à sua disposição, sendo possível alcança-los com facilidade, a criança terá a oportunidade de os explorar do modo desejado e por livre iniciativa. Para que estas se sintam mais autónomas, o educador poderá recorrer à etiquetagem dos diferentes espaços e dos materiais, através de imagens ou fotografias. Por meio da etiquetagem, as crianças saberão o local exato onde se encontra determinado material, o que potencia a sua exploração (Oliveira-Formosinho, 2007).

Horn (2005), enaltece ainda que “um recurso, um instrumento, é um parceiro do professor na prática educativa” (p.31), em razão disso, o espaço deve ser enriquecido com materiais de ordem diversa (materiais manufaturados, materiais de desperdício, materiais com diferentes formas e texturas) tendo sempre em conta os interesses das crianças.

De referir, ainda, que a organização e a utilização do espaço são reveladores das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997). Assim sendo, o espaço não deve ser visto como um lugar onde se desenvolvem as atividades letivas e onde as crianças passam a maior parte do dia, ao invés disso, deve ser pensado como um espaço que favoreça a interação entre as crianças, e destas com espaço e os objetos, pois a criança é um sujeito ativo que, continuamente estabelece relações com o meio que a rodeia (Silveira, 2012).

## **1.1. Organização do espaço do jardim de infância – Do interior ao exterior**

### **❖ Espaço Interior**

Segundo Cunha (2013), “o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças, tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, um forte

recurso educativo” (p. 5). De facto, o ambiente em que a criança se encontra na educação pré-escolar é de extrema importância, pois é nesse mesmo ambiente que a criança irá alargar os seus conhecimentos e, assim, tirar partido das trocas entre os diferentes elementos do grupo num processo de interação social, de exploração e consequentemente de aprendizagem (Vasconcelos, 1997). As OCEPE (1997), postulam que a organização do espaço da sala do jardim de infância tem como finalidade possibilitar às crianças oportunidades de manipulação, recriação e descoberta, levadas a cabo de modo individual, em pares ou em grupos. Partindo desta afirmação, e tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental que haja todo um ambiente educativo capaz de potenciar e de estimular o desenvolvimento da mesma. Para Coutinho (2002), as crianças necessitam de um espaço que possibilite o estabelecimento de diferentes relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem e a vivência livre do imaginário.

Cunha (2013), estabelece que não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo que acolhe, no entanto, devem evitar-se os espaços estereotipados e padronizados, visto que estes não são suficientemente desafiadores para as crianças.

Nos contextos de jardim de infância, os espaços interiores são frequentemente organizados em áreas de interesse. Em alguns deles existem, por exemplo, a área da casa, a área do minimercado ou a área da pista de carros, onde as crianças têm a possibilidade de recriar situações da sua vida, explorando as várias formas do jogo dramático. Nestes espaços podem existir também a área dos jogos, a área das construções, a área das atividades artísticas, assim como o cantinho da leitura que apoia o interesse das crianças pela mesma. Note-se, no entanto, que todas as crianças são diferentes nas suas vivências, nos seus gostos e nos seus interesses, por essa razão, é tão importante a existência de áreas tão diversificadas quanto possível, de modo a sustentar os interesses das crianças e a ampliar as suas experiências.

Ao planear a organização das salas, o educador não deve cingir-se às áreas mais tradicionais como a casinha, a garagem ou o espaço da manta. Em lugar disso deve criar, sempre que se justifique, outro tipo de áreas de acordo com os interesses que as crianças manifestarem nas suas brincadeiras (daí a importância da observação que possibilita ao educador alargar o seu conhecimento sobre o grupo). Por exemplo, se um grupo de crianças manifestar uma vontade particular em explorar, manipular e construir diferentes objetos, deverá ser desenvolvido e aprofundado o seu interesse e o seu jogo, criando uma

área na sala relacionada com o tema e colocando materiais à sua disposição (e.g. caixas de cartão, materiais reutilizáveis, pedaços de madeira, utensílios que facilitem a construção de novos objetos). Kishimoto (2002), reforça esta ideia ao referir que as áreas ou os espaços criados no jardim de infância não devem ser estanques, ou seja, devem criar-se novas áreas de forma a ir ao encontro dos anseios do grupo de crianças, consoante os projetos que se estiverem a desenvolver. Estas mudanças devem ainda ser feitas em conjunto para que, desta forma, as crianças possam familiarizar-se com o espaço e participar no processo de organização (Kishimoto, 2002).

Na ótica de Hohmann & Weikart (2011), a organização do espaço por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa e as interações sociais das crianças, permitindo-lhes uma variedade de ações muito diferenciadas. Para o referido autor, esta organização reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança.

Um espaço organizado segundo áreas bem definidas, no qual as crianças possam distinguir facilmente os limites de cada área, pressupõe que esses mesmos limites facilitem a livre exploração e mobilização das crianças. Segundo Cunha (2013, p. 7), as “limitações podem ser feitas através de móveis e equipamentos à sua medida, tornando esta delimitação natural, sem parecer forçada nem estereotipada. Assim, quando a criança permanecer de pé, poderá observar todos os seus colegas e atividades decorrentes nas diferentes áreas, bem como o educador poderá localizar rapidamente qualquer criança. Tal como referem as OCEPE (1997), o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, deste modo, o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis passa a ser condição para garantir a autonomia da criança e do grupo.

Importa ainda referir que em ambientes com diversas salas a visibilidade de sala para sala pode passar pela manutenção das portas abertas, e quando possível pela criação de aberturas nas paredes interiores que as separem.

Relativamente aos materiais, tal como refere Horn (2005), é crucial que o adulto, tenha a perceção dos desafios que os recursos existentes na sala, provocam na criança e o modo como estes poderão ser potenciadores do seu desenvolvimento. Por essa razão, a escolha dos materiais deve ter em conta a sua variedade, de modo a despertar os interesses e estímulos das crianças.

Segundo Post & Hohmann (2003), os materiais deverão ser versáteis, no sentido de poderem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras. Um ambiente rico em materiais

(com materiais de desperdício bem limpos e organizados, com materiais naturais) é facilitador de múltiplas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009). Nesse sentido disponibilizar materiais diversificados e atrativos, assume-se uma opção encorajadora da ação independente da criança, da sua descoberta, do seu questionamento e da sua exploração (Oliveira-Formosinho, 2007). Providenciar áreas de interesse e material diverso assume-se ainda essencial para a criança compreender como o mundo se organiza, um modo de expandir as suas experiências e estimular o seu pensamento.

Os recursos devem ser distribuídos pelas áreas da sala onde deles é feito uso e devem estar visíveis e acessíveis, assim como etiquetados de modo a que a independência da criança seja favorecida (Hohman & Weikart, 2009). Além disso, estes deverão existir em quantidade suficiente por forma a que um bom número de crianças possa brincar em cada área de interesse em simultâneo (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Portugal (2012) refere que é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança. Partindo desta citação, outro aspeto a ter em conta na organização do espaço é o da segurança, que segundo Zabalza (1996, citado em Cunha, 2013), está diretamente relacionada com o prazer, com o facto de a criança se sentir bem no espaço, não tendo medo nem receio de arriscar e de se deixar envolver pelo ambiente. Desta forma, um ambiente seguro é meio caminho andando para promover uma aprendizagem ativa, despertando sentimentos positivos à criança.

O espaço e os materiais têm também influência no tipo de experiências em que as crianças se envolvem, assim a organização das salas poderá providenciar um variado leque de experiências de jogo individual e social ou atividades em pequeno e grande grupo dinamizadas ou não pelos adultos. Por meio destas pretende-se que as crianças tenham a liberdade de escolher onde vão brincar e com que materiais e pessoas o querem fazer. Note-se que mesmo nas atividades propostas pelo educador, a criança deve contribuir com as suas ideias e escolhas, sobretudo, relativamente a como explorar os espaços e os materiais fornecidos pelo adulto (Epstein, Johnson & Lafferty, 2011).

De acordo com o referencial teórico apresentado, torna-se claro que a organização do espaço, devidamente planeado e estruturado, influencia as ações das crianças, bem como a sua aprendizagem e desenvolvimento. O educador tem assim um papel fundamental nesta mesma organização, que deverá ser alvo de reflexão contínua, de acordo com as necessidades do grupo de crianças.



## ❖ Espaço exterior

De acordo com as OCEPE (1997), o espaço exterior proporciona a vivência tanto de situações educativas intencionalmente planejadas como a realização de atividades informais. Esta dupla função do espaço exige, por isso, que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança. Tendo em consideração o que as OCEPE definem, é essencial que o educador consiga proceder à distinção destas duas possibilidades de compreender o espaço exterior sem descuidar que este deve fornecer uma maior liberdade às crianças, e possibilitar a construção da sua identidade (ME, 2016).

O tempo passado no espaço exterior constitui uma oportunidade das crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, devendo este ser visto como o prolongamento das atividades que se realizam no espaço interior, mas num contexto mais expansivo que lhes permita expressarem-se com maior espontaneidade e exercitarem-se de formas que habitualmente não são acessíveis no interior (Arribas, 2004; Hohmann & Weikart, 1997). Segundo as OCEPE (2016) o espaço exterior é considerado um espaço educativo e visualizado como uma extensão do espaço interior, no entanto, o que muitas vezes acontece é que o educador, em detrimento da organização do interior, deixa de dar a devida importância ao planeamento do espaço exterior (Harris, 1991, citado por Brickman & Taylor, 1996).

Brincar no exterior apresenta inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças, seja no domínio físico, emocional, cognitivo e social (Dudek, 2005). Ao ar livre estas têm espaço para praticar habilidades motoras como correr, saltar, atirar, escavar e andar de triciclos, para se envolverem em brincadeiras de “Faz de conta” em toda a sua área e com outras crianças e para desenvolverem conexões positivas com a natureza, caso as suas características assim o permitam (Wilson, 2012). Este é um espaço com várias oportunidades onde as crianças podem descobrir novas experiências, sendo esta a razão pela qual deve obter a mesma atenção do educador que o espaço interior. Este deve deixar de ser visto como espaço que atende à simples necessidade de as crianças “esticarem as pernas e gastarem energias” (Bento, 2012, p.7), sendo redutor compreendê-lo desse modo. Bilton (2010) considera que tal como o espaço interior, o espaço exterior deve ser visto como um contexto fulcral para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças, sendo importante perspectivá-lo de forma integrada e combinada.

Brincar no espaço exterior é, sem dúvida, um aspeto importante para as crianças, e que deve ocupar um lugar de destaque na sua educação, uma vez que pode oferecer inúmeras experiências que contribuem para o seu desenvolvimento saudável (Bailey, Doherty & Jago, 2003, citado em Figueiredo, 2015). Regra geral, os espaços são mais abertos, amplos e permitem mais oportunidades de movimento e de autonomia às crianças, por estas não sentirem a presença evidente do adulto, enquanto que o espaço interior, devido às suas características físicas, apresenta um maior controlo (Stephenson, 2002, citado em Tovey, 2007). Este pode também potenciar as relações sociais entre pares e com os adultos, desenvolver a capacidade de iniciativa, aumentar o leque de aprendizagens ao dispor das crianças, seja em contexto de educação formal, não-formal ou informal<sup>1</sup>, favorecer a interação com elementos da natureza, quando estes existem, e consequentemente o seu respeito e responsabilização (Figueiredo, 2015). Ademais, brincar no espaço exterior pode trazer ganhos para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunitário, a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina, pelo tempo de exposição solar, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência do corpo, da coordenação e das comunicações neurais (Bilton, 2010; White, 2011).

Hewes (2006) destaca ainda a influência positiva no bem-estar físico e psicológico de que a criança desfruta ao brincar no exterior. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, ruidoso e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, e de contactar com superfícies ásperas e irregulares, que promovem noções como o equilíbrio e a coordenação.

Como se tem vindo a referir, o desenvolvimento das crianças dá-se através do espaço, da sua organização e dos seus materiais, acontece, no entanto, que a maioria dos jardins de infância portugueses, apresentam um espaço exterior demasiado pobre, com poucos recursos capazes de desafiar as crianças (Neto, 2005). Esta realidade deve-se em grande medida à preocupação excessiva com a oferta de ambientes asséticos, seguros e sem riscos, que se por um lado têm protegido a infância dos perigos inerentes ao espaço, por

---

<sup>1</sup> De acordo com Rodrigues (2011) a educação pode ser formal, não formal e informal. A educação formal é caracterizada pelo processo que resulta em aprendizagens de conteúdos tidos como valiosos ligadas ao currículo e aos programas oficiais, visando uma qualificação ou graduação. A educação não-formal segue os mesmos propósitos, todavia, a aprendizagem de conteúdos que resulta desse processo, não está vinculada ao currículo ou a outros programas, nem visa, necessariamente uma qualificação ou graduação. A educação informal é aquela que se realiza sem a intenção de educar, quando, em decorrência de atividades ou processos desenvolvidos sem a intenção de produzir a aprendizagem, o indivíduo vem a aprender certos conteúdos tidos como valiosos.

outro lado poderão estar a condicionar o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar fora destes ambientes (Vale, 2013). Se é verdade que brincar no espaço exterior traz benéficos consideráveis para às crianças, deve também considerar-se que este é um brincar que implica risco, contudo, é no brincar arriscado que a criança tem a oportunidade de testar os seus limites, de assumir novos desafios e de experimentar coisas novas lidando com a possibilidade do dano ou da perda (Ball, 2002; Stephenson, 2003).

O risco no brincar possui, assim, um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua curiosidade natural e necessidade de estimulação (Bento, 2012). Este leva-a a conhecer os perigos e os riscos e a lidar com eles, ensinando-a a agir de modo mais controlado com maior autonomia e independência (Prott, 2010).

Na estruturação do espaço exterior, o risco deve ser um aspeto a ter em consideração, nele devem ser proporcionados espaços de brincadeira às crianças, com uma “vigilância escondida” para que estas possam explorar materiais sem “uso”, reutilizar objetos, construir e reconstruir cenários diversos, liderar processos, interagir de forma livre e autónoma, aprender a lidar com riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais e ainda aprender o que por vezes a intencionalidade educativa não consegue abarcar (Prott, 2010; Vale, 2013). Sendo o exterior um espaço privilegiado para as crianças criarem atividades espontâneas e sem uma estimulação estruturada, o educador, ou o adulto responsável pela supervisão deste espaço, deve manter-se atento e observador, interagindo, se necessário, com as crianças para enriquecer as suas atividades (ME, 1997).

Relativamente à organização do espaço exterior, na sua estruturação, tal como acontece no espaço interior, devem ser considerados os interesses manifestados pelas crianças. Uma vez que este é um lugar a elas destinado, estas devem ser, a par dos adultos, quem mais decide e intervém no seu processo de organização e estruturação (Vale, 2012).

Segundo Barbour (1999), podem ser considerados três tipos de espaços exteriores: os espaços tradicionais, os espaços aventura e os espaços contemporâneos. Numa descrição geral, os espaços tradicionais são tidos como amplos, contendo equipamentos de metal, escorregas e baloiços, sendo estes, fundamentalmente, promotores de jogos de atividade física tais como correr (grandes ou pequenas distâncias) saltar ou pontapear. Os espaços de aventura integram vários tipos de materiais e ferramentas, que as crianças utilizam para construir as suas próprias estruturas para brincar, sendo estes espaços promotores de jogos construtivos. Os espaços contemporâneos compreendem diversos propósitos e estruturas ligadas que oferecem várias formas de entrada e saída, e áreas que promovem, essencialmente, o jogo dramático.

Para Lee (1999, citado em Paiva, 2016) são identificados de igual modo a existência de três tipos de espaços exteriores: tradicionais, contemporâneos e naturais. Relativamente aos espaços tradicionais e contemporâneos, estes são explicitados de modo similar aos de Barbour (1999). Quanto aos espaços naturais, Lee (1999) caracteriza-os como sendo espaços que fornecem, habitualmente, ambientes selvagens, naturais e com estruturas de madeira e corda. Para este autor, os espaços naturais disponibilizam mais oportunidades para as crianças, sendo frequente reações de elevada atividade, entusiasmo e envolvimento por parte das mesmas. Estas vêm na natureza um espaço exploratório de descoberta e satisfação pelo que espaços naturais oferecem muitas possibilidades para as crianças (Ozdemir & Yilmaz, 2008, citado em Paiva, 2016).

## **2. Brincar e os seus significados**

Definir brincar não é simples pois este é um conceito muito abrangente ao qual estão associadas diversas atividades. Jogar à macaca, brincar às “mães e pais”, jogar damas, jogar futebol, entre muitas outras, são todas atividades que fazem parte do brincar, embora aqui seja concretizado o tipo de brincadeira (Kishimoto, 1999).

Em português, a palavra que designa a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar. Baptista da Silva (2003, citado por Cordazzo & Vieira, 2007), constata que, no quotidiano da língua portuguesa, os verbos brincar e jogar podem também adquirir outros sentidos, não obstante, o seu significado principal encontra-se relacionado com a atividade lúdica infantil. Ainda na língua portuguesa, existe uma falta de discriminação na utilização dos termos brincar e jogar (Cordazzo & Vieira, 2007). Apesar do termo jogar estar diferenciado do brincar pelo surgimento de regras, a utilização de ambos, frequentemente, cria confusão (Cordazzo & Vieira, 2007). Com o intuito de esclarecer essa polissemia de termos, Baptista da Silva (2003, citado por Cordazzo & Vieira, 2007) explana acerca da necessidade de se investigar a utilização dessas palavras no contexto social e cultural no qual se encontram e são empregadas. Biscoli (2005, citado por Cordazzo & Vieira, 2007) tenta concetualizar a diferenciação entre brincar e jogar pelo surgimento de regras. De acordo com a autora, “a utilização de regras pré-estabelecidas designa o ato de jogar, sendo que, a brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica” (Biscoli, 2005, p. 25, citado por Cordazzo & Vieira, 2007).

Após a revisão da literatura, no presente trabalho, brincar e jogar serão considerados termos semelhantes embora seja preferencialmente utilizado o termo brincar, por ser aquele que os pais utilizaram com mais frequência quando se referem às ações das crianças.

Como se refere, a definição de brincar, poderá variar conforme as sociedades visto que os valores e a forma como vivem, poderão condicionar essa mesma interpretação (Kishimoto, 1999). Ainda assim, é consensual que o brincar é uma atividade por todos conhecida e considerada importante para a criança.

Na Declaração dos Direitos da Criança, a Organização das Nações Unidas (1959), prevê que esta “deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação [assim

sendo,] a sociedade e as organizações públicas, com destaque para as organizações educativas, deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (princípio 7.º).

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, decorrida no ano de 1989, ficou estipulado que os Estados Partes devem reconhecer “à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (artigo 31.º, Convenção sobre os Direitos da Criança, UNICEF, 1989). Ainda dentro do direito ao brincar, importa destacar outra perspetiva para além da Convenção dos Direitos das Crianças: os Direitos Naturais da Criança (Zavalloni, 2009). Esta proposta abrange dez direitos naturais fundamentais da criança: o direito ao lazer; o direito a sujar; o direito de cheirar; o direito ao diálogo; o direito a usar as mãos; o direito a um bom começo; o direito à rua; o direito à natureza em estado selvagem; o direito ao silêncio e o direito aos matizes.

Ao longo do tempo o brincar tem sido encarado de diversas formas: uns veem nele a possibilidade de desenvolver novas competências, outros acreditam que o brincar permite expressar os sentimentos bem como libertar tensões e outros encaram o brincar como uma forma de linguagem universal das crianças (Hewes, 2006; Pais, 1992).

As investigações que têm vindo a ser levadas a cabo nas últimas décadas sobre o brincar têm merecido um interesse na comunidade científica (Hewes, 2006). Por conseguinte, é observável uma mobilização internacional relativamente à defesa do direito da criança ao brincar, tendo vindo a ser materializada em inúmeros projetos de intervenção (Hewes, 2006; Pais, 1992).

Abramovich (1998), destaca a importância da compreensão do significado que o brincar tem na vida da criança. Para muitos, brincar trata-se apenas de um momento de mera diversão e distração, no entanto, este é, e devem ser tido, como prioritário no crescimento da criança, dado que este estimula o seu desenvolvimento, possibilitando-lhe a constante construção da sua personalidade (Andreão, 2012).

Para Abramovich (1998), é ao brincar que a criança se desenvolve, se expressa, experimenta, se experimenta, testa os brinquedos e se testa a si própria. Quando esta brinca, é possível observá-la à vontade, descobrindo-se a si mesma e ao outro, explorando os objetos, partilhando, competindo e escolhendo.

Pode dizer-se que o brincar designa uma experiência indispensável através da qual a criança estimula o desenvolvimento de competências sociais, conceituais e criativas. Ao brincar a criança pensa, analisa, aprende a conhecer, a conviver e a ser, desenvolvendo simultaneamente o conhecimento e a compreensão do mundo que a envolve (Santer,

Griffiths & Goodall, 2007). Brincar, funciona como um cenário no qual a criança consegue imitar a vida quotidiana e também transformá-la, sendo por meio desta experiência, que esta começa a criar os primeiros conceitos a selecionar ideias a formar percepções e desenvolver a capacidade de socializar (Ferland, 2005).

Segundo Vygotsky (1988) é por meio do brincar que a criança estabelece relações no contato com o outro, assim como, com a cultura e com o meio envolvente. Ao brincar livremente, seja na sala do jardim de infância, no espaço exterior, em casa, ou em outro local, esta não só se diverte como recria e interpreta o mundo à sua volta, desenvolvendo-se e articulando os elementos de sua experiência, (e.g. memória, imaginação) e produzindo novos significados sobre a realidade, recriando e reinterpretando ativamente o meio no qual está inserida (Andreão, 2012).

Ao observar a criança enquanto brinca, o educador aprende muito mais sobre esta. Como refere Portugal (2009),

“no brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se envolvem nestas atividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (p.280)

A autora expõe que ao brincar, as crianças são capazes de solucionar problemas através da interação com os seus pares e por meio da ajuda que as crianças mais experientes podem dar na resolução da situação. A capacidade da criança em solucionar problemas a partir da interação com os outros decorre da zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup> como refere Vygotsky, promovendo o desenvolvimento infantil.

Como refere Moyles (2002), o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio de desenvolvimento e aprendizagem como permite que os adultos aprendam mais sobre as crianças e sobre as suas necessidades. Isto possibilita ao adulto compreender em que nível de aprendizagem e de desenvolvimento a criança se situa, permitindo-lhe pensar e reunir condições para a realização de novas aprendizagens. O brincar proporciona ainda

---

<sup>2</sup> A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação e refere-se ao caminho percorrido pelo indivíduo para desenvolver as funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

às crianças o desenvolvimento da autoconfiança, ajudando-as, em situações sociais, a avaliar todas as variáveis presentes nessas interações e a serem empáticas.

Moyles (2002) aponta alguns princípios sobre o brincar:

- ❖ O brincar deve ser aceite como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar;
- ❖ O brincar é necessário para as crianças e para os adultos;
- ❖ O brincar não é o oposto do trabalho, ambos são parte da vida;
- ❖ O brincar é estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre;
- ❖ O brincar assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade, sendo potencialmente um excelente meio de aprendizagem.

Dado o exposto, o educador pode e deve considerar o brincar como um meio para alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois toda a criança aprende significativamente através do brincar. Tanto os adultos como as crianças brincam, sendo benéfico para ambas as partes que o façam juntas, sempre que possível, de modo a proporcionar um maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e do mundo social.



### **3. A importância da participação dos pais**

Pensar nos espaços interior e exterior enquanto temática contemporânea no domínio da educação afigura-se como um desafio que exige uma reflexão articulada em torno dos diferentes contextos que o envolvem: crianças, famílias e jardim de infância.

A importância atribuída à participação dos pais no jardim de infância espelha-se no facto de família e educação serem dois termos indissociáveis (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001). Para Homem (2002), a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo, por meio da qual lhe são concedidos os primeiros cuidados, o afeto e onde lhe são proporcionadas múltiplas oportunidades que contribuem para o seu desenvolvimento. Esta possui diversas funções, no que respeita ao seu papel na vida da criança, nomeadamente funções culturais, sociais e biológicas, sendo em geral a família, e particularmente os pais, os primeiros cuidadores, modelos, organizadores, disciplinadores e agentes de socialização enquanto educadores dos seus filhos (Batista 2013; Coutinho, 2004). É neste contexto que a criança tem a possibilidade de crescer e de se desenvolver e de adquirir os primeiros conceitos, valores e atitudes que se irão refletir nas suas ações e no seu futuro, cabendo, por isso, às famílias a responsabilidade de proporcionar um ambiente que facilite o seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional (Magalhães, 2007).

É um dado que a educação surge no meio familiar, contudo, esta não é uma tarefa somente da família, uma vez que a escola/jardim de infância complementa esse processo.

Segundo Diogo (1998, citado por Abreu, 2002), a escola/jardim de infância e a família são os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e os modelos vitais de referência para as suas condutas, sendo ambos fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento. Assim, partindo da conceção que família e educação são indissociáveis, é possível afirmar que a escola/jardim de infância se constitui como um espaço onde é dada continuidade à educação adquirida no meio familiar, surgindo como uma extensão da família e tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo (Lima, 1992).

Sendo a família um dos principais intervenientes na educação da criança, esta deverá ter um papel ativo na sua vida e a sua presença deverá ser constante e adequada para que, em colaboração com os outros agentes educativos, a mesma possa beneficiar de um desenvolvimento pleno. Hoje em dia, as crianças passam grande parte do seu tempo no jardim de infância, muitas das vezes devido às condições de trabalho a que os pais estão

sujeitos. Em razão disso, esta longa permanência no espaço educativo, deverá ser acompanhada de uma maior ligação entre pais e jardim de infância, no sentido de reforçar a educação das crianças (Batista, 2013).

Tal como referem as OCEPE (2016), “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.31). A importância da relação com os pais/famílias alarga-se a inúmeros aspetos que se enquadram na vida do jardim de infância, neste sentido, o contexto educativo assume um papel preponderante no que respeita a esta ligação, pois uma vez estabelecida uma boa relação de comunicação, mais fácil se torna a troca de informação sobre os processos das crianças e mais facilmente se dá a colaboração e a participação nas atividades ou nos projetos a desenvolver no jardim de infância (e.g. elaboração do projeto educativo ou do projeto do grupo) (Homem, 2002; Marques, 2001).

A relação estabelecida entre os pais/famílias e o jardim de infância encontra-se profundamente ligada ao sucesso educativo das crianças, podendo dizer-se que, quando as famílias “participam na vida das escolas [ou dos jardins de infância], quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados” (Marques, 2001, p. 9). Assim, com o objetivo de que esta relação de comunicação possibilite situações de desenvolvimento e aprendizagem educativos, é fundamental que os pais compreendam que são úteis e vantajosos para o desenvolvimento da criança (Marques, 2001). Como primeiros educadores, estes devem possuir voz na vida pré-escolar dos seus filhos uma vez que a participação é um direito seu (Homem, 2002).

Começa a ser comum a existência de jardins de infância que apoiam de modo afincado a máxima de que os pais e os educadores devem partilhar as responsabilidades na educação das crianças (Marques 2001). Embora outros se mostrem renitentes, cada vez mais se reconhece que as escolas/jardins de infância e as famílias têm a necessidade de partilharem as suas experiências, os seus interesses mútuos, os seus saberes e os seus recursos de modo a promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

O principal objetivo na participação está na partilha que cada um é capaz de realizar, de acordo com as suas capacidades de participação. Essa participação diz respeito ao realizar atividades e tarefas em comum, “através do desenvolvimento de estratégias de interação” (Homem, 2002, p.49). Marques (2001) considera que os pais que fazem esforços para colaborar com o ambiente educativo melhoram “a imagem social da escola, reforçam o prestígio profissional dos professores e incentiva os pais a serem melhores pais” (p. 20).

Segundo Macedo (1994, p. 199), através da participação dos pais na instituição escolar, a criança ganha, ainda, “confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque os pais passam a conhecer quais as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”.

De salientar, que esta participação é, atualmente, considerada uma exigência, não só para garantir um desenvolvimento mais completo e incorporado da criança, mas também para possibilitar um funcionamento do sistema educativo mais apropriado às expectativas das famílias (Homem, 2002).

As OCEPE (1997) salientam que “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com a família” (ME, 1997, p.22). Esta articulação vai-se construindo ao longo do tempo, contudo, é necessário encontrar diferentes meios para promover a participação, o que envolve inevitavelmente uma reflexão contínua sobre o trabalho a realizar com os pais de modo a pensar em atividades apelativas e motivadoras que os façam participar na vida do jardim de infância.

No que respeita à relação estabelecida entre o jardim de infância e os pais/famílias, as OCEPE (2016) contemplam algumas estratégias a adotar tendo em vista a participação dos pais/famílias. Assim, importa enumerar algumas delas:

- ❖ O educador deve estabelecer uma boa relação de comunicação com os pais recorrendo a trocas informais (orais ou escritas) ou a momentos planeados (reuniões);
- ❖ Os pais devem participar nas atividades e nos projetos desenvolvidos pelo jardim de infância, pelos educadores e pelo próprio grupo de crianças, e sempre que possível, realizar, eles mesmos, atividades que surjam da sua iniciativa, como contar uma história, falar sobre a sua profissão, colaborar em passeios, participar em festas e outros acontecimentos;
- ❖ O educador deve atribuir valor aos saberes dos pais e às experiências que facilitem o envolvimento destes nos processos das crianças;
- ❖ O educador deve incentivar aos pais a participar, valorizando as suas intervenções;
- ❖ O educador deve encontrar diferentes formas de obter a participação dos pais, de modo a garantir que todas as crianças vejam representados os contributos de cada um destes.

Segundo Fontão (1998) citado em Magalhães (2007), existem diversas tipologias de participação e de organização relativos ao envolvimento entre jardim de infância/família. A primeira tipologia, refere-se à Modalidade tutorial. Esta, está ligada à transmissão de conhecimentos, função que é atribuída ao educador de infância, não sendo seu fundamento a participação dos pais, ou seja, não existe qualquer envolvimento dos pais

na instituição. Estes apenas têm como função a inscrição da criança no jardim de infância e o seu reconhecimento na vida mesma.

A segunda tipologia diz respeito à Modalidade colaborativa. Esta tem como principal objetivo o enriquecimento do currículo com a participação ativa dos pais/família, cabendo à instituição a formação e a orientação do modo de participação dos pais. Esta modalidade assume diversos níveis de envolvimento e participação dos pais nas atividades do jardim de infância. Nela está implícita a importância da participação, mas esta é restringida aos objetivos da instituição e a determinados momentos do período letivo como por exemplo a adaptação da criança (no início do ano), a realização de atividades no contexto de sala, participação em visitas de estudo e festas, sendo esta a modalidade mais utilizada pelos educadores de infância (Magalhães 2007).

A terceira tipologia refere-se à Modalidade co-participativa. Esta implica um envolvimento mais ativo e assenta essencialmente na comunicação existente entre os pais e o jardim de infância bem como no apoio e na ajuda prestada pelos pais aos educadores, no que respeita ao trabalho a desenvolver no jardim de infância (Fontão referido por Magalhães, 2007).

De modo geral, pode dizer-se que todas as modalidades determinam uma participação ativa por parte dos pais/famílias, com exceção da primeira (modalidade tutorial), isto é, na base de todas as modalidades estão o envolvimento e a participação dos pais e família no jardim de infância.

### **❖ O papel do educador nesta parceria**

A relação escola-família designa uma “realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (Sarmiento, 2006, p. 61).

Vasconcelos (1997) define o educador como “o construtor, o gestor do currículo” (p. 9) que tem como dever “construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças, das suas famílias, os desejos da comunidade” (p. 9).

O educador tem uma função preponderante no tipo de relação que se desenvolve entre a escola e a família (Sarmiento, 2006). De acordo com Hohmann e Weikart (2004), o papel dos educadores passa por auxiliar os pais a compreender que ser mãe/pai é ser também educador; que os pais conhecem imenso acerca do desenvolvimento dos seus filhos e que

os educadores não detêm esse conhecimento, uma vez que, são apenas pessoas que pretendem ajudar no desenvolvimento da aprendizagem que já se processa em casa. Assim, os pais e os educadores são parceiros imprescindíveis na educação e também no bem-estar físico e psicológico das crianças (Hohmann & Weikart, 2004). Segundo o ME (1997) o desenvolvimento de relações positivas e cooperantes entre educadores e pais que apresentam ambientes culturais distintos exige, da parte dos educadores, “um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais” (p. 26).

O educador deve optar quais as estratégias de envolvimento dos pais com a finalidade de torná-los cúmplices no progresso dos filhos (Hohmann & Weikart, 2004). O educador, por exemplo, pode propor determinadas estratégias como reuniões de pais para poder abordar o projeto pedagógico, pedir aos pais a sua orientação em atividades, usufruindo dos seus conhecimentos pessoais, possibilitar aos pais a sua participação em atividades, promover a visita dos pais à sala para verificar os trabalhos elaborados pelas crianças e promover visitas de estudo com crianças e pais (Hohmann & Weikart, 2004). Os educadores devem ainda tentar comunicar com os pais de forma acessível e compreensível, por exemplo, devem evitar a utilização de linguagem mais técnica, que pode criar uma barreira difícil de ser ultrapassada (Hohmann & Weikart, 2004). Ademais, cada família apresenta o seu próprio estilo de comunicação cujas especificidades devem ser tidas em conta com o propósito de facilitar a comunicação entre educadores e pais (Hohmann & Weikart, 2004; Marques, 2001). De forma a que a colaboração possa ser estabelecida, é crucial que os educadores tenham consciência das suas próprias atitudes em relação à participação dos pais no jardim de infância (Hohmann & Weikart, 2004; Marques, 2001). A título de exemplo, se os educadores marcam atividades nas horas em que os pais, devido a compromissos, não podem estar presentes, transmitem a mensagem de que estes não são importantes. A escola deve, assim, esforçar-se para envolver os pais (Marques, 2001).

Os pais podem dispor-se a participar, facultando ao educador sugestões de colaboração e informação sobre o desenvolvimento e interesses dos filhos (Marques, 2001). Marques (2001), afirma ainda que “a direção da escola, os professores e os pais precisam de aprender a trabalhar em conjunto” (p.111). Cabe ao educador escutar o que os pais têm a dizer, com atenção, sem tecer qualquer tipo de julgamento, de modo a compreender adequadamente aquilo que lhe está a ser transmitido (Marques, 2001). O educador deve procurar descobrir ou até mesmo desenvolver modos de conseguir motivar a participação

dos pais tendo em conta o bem-estar e o desenvolvimento das crianças uma vez que a colaboração dos pais e o “contributo dos seus saberes para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p. 45).

De um modo geral, a colaboração entre os pais, a escola e o educador é crucial para uma aprendizagem bem sucedida assim como um bom desenvolvimento das crianças (Marques, 2001). Compete, assim, a estes três elementos trabalhar no sentido de cooperação para assegurar o bem-estar das crianças (Marques, 2001).

## **CAPÍTULO II – Estudo Empírico**

Neste capítulo procede-se à descrição do presente estudo. Assim, tendo como espaço de referência para a realização deste relatório um contexto de educação pré-escolar e os seus espaços interiores e exteriores, entendeu-se dever começar por caracterizar a realidade educativa da instituição.

### **1. Caraterização do contexto educativo**

O Jardim de Infância em análise é um dos dez estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento de Escolas de Aveiro, do concelho e capital de distrito de Aveiro, e pertence a um conjunto de três Jardins de Infância da rede pública localizados no centro da cidade e na sua periferia. Constituído por quatro salas heterogéneas, cada uma delas com capacidade para um total de vinte e cinco crianças, no ano letivo 2015/2016, aquando da realização deste estudo, foi frequentado por 90 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Sob o ponto de vista da sua localização, a instituição articula-se com uma zona maioritariamente habitacional de carácter social, situada nas proximidades do centro da cidade, e com uma extensa área de espaços de natureza. A área envolvente possui bons acessos, estando simultaneamente protegida de vias de trânsito automóvel e a poucos metros das principais artérias da cidade, o que facilita a organização de saídas a pé e o acesso a diversos locais de interesse como é o caso do Parque da Sustentabilidade, do Conservatório de Música, da Fábrica da Ciência, do Estaleiro Teatral, do Campus Universitário, do Mercado Local e de outras lojas de pequeno comércio.

O quadro pessoal é formado por uma equipa educativa, da qual fazem parte quatro educadoras de infância, uma professora do ensino especial, três animadoras socioculturais e três assistentes operacionais, sendo o funcionamento de cada uma das salas assegurado por uma educadora de infância, auxiliada por uma assistente operacional. Importa referir que duas destas salas possuem uma dinâmica diferente do habitual, pois ao contrário das outras duas salas, que são fixas, as crianças destas fazem uma troca de sala ao final da manhã de cada dia.

O grupo, junto do qual se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada é composto por vinte crianças na faixa etária entre os três e os seis anos de idade, de entre as quais,

se contabilizam onze meninas, uma delas com necessidades educativas especiais, e nove meninos.

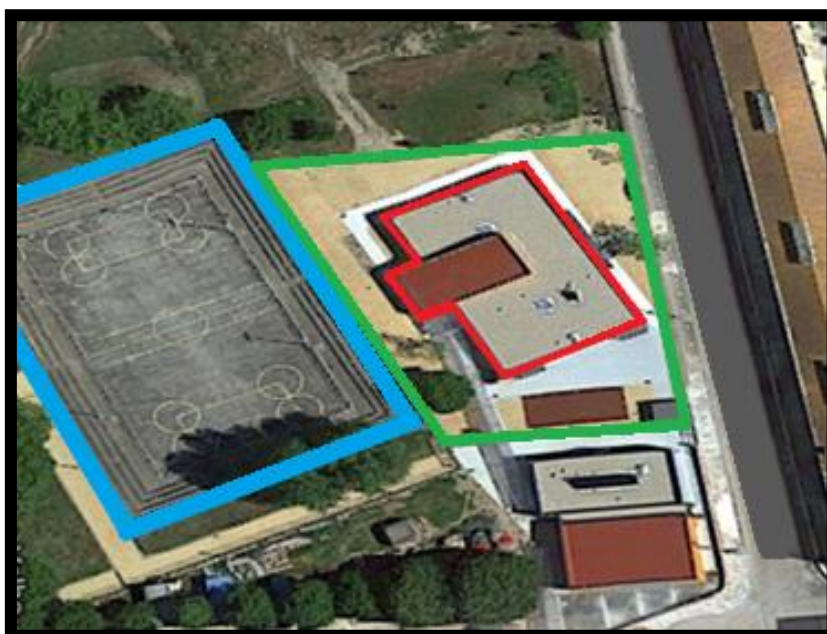
As crianças que constituem o grupo evidenciam, na sua generalidade, níveis de implicação e de bem-estar elevados. Estas apresentam uma postura de grande abertura e recetividade relativamente ao contexto, demonstrando-se disponíveis para explorar e interagir nele sem constrangimentos de ordem maior. Nelas é notório um largo sentido de à vontade dentro e fora do grupo, o que demonstra a existência de elevados níveis de autoconfiança e de autoestima, sendo também perceptível da parte delas, ao observar-se as suas expressões corporais e faciais (e.g., rir e cantar espontaneamente, falar alto, olhos a brilhar), uma grande alegria, energia e vitalidade. Para além disso, salvo algumas exceções, as crianças parecem estabelecer, uma boa relação consigo próprias, conhecendo, elas mesmas, as suas necessidades, os seus desejos, os seus sentimentos e os seus pensamentos.

Este é um grupo que se interessa por algumas atividades em particular, destacando-se a hora do conto, e as atividades ligadas às expressões em geral, (e.g., canto, dança, pintura, desenho, recorte, modelagem). Mas é, sobretudo, no brincar ao de “Faz de conta”, desenvolvido nas várias áreas das salas (e.g., área da casinha, área do cabeleireiro, área do drama) e nos projetos realizados em grupo (e.g., a construção da casa da “Bruxa arreganhadentes”, construção do jogo da glória de grandes dimensões alusivo ao dia da alimentação) que as crianças encontram as suas maiores motivações. Estas constituem as brincadeiras mais apelativas e mais ricas para as crianças, sendo que nelas se verificam níveis de implicação altos a muito altos. Essa implicação reflete-se em momentos de intensa atividade mental e de desafio para as crianças, de elevada concentração, de energia, de persistência, de criatividade e de estímulo da imaginação (Laevers & Portugal, 2010). Neste contexto, as crianças têm a liberdade para escolherem qual o tipo de atividade que pretendem realizar (individual, com outra criança, com um pequeno grupo, em grande grupo), podendo sempre contar com a disponibilidade do adulto, tanto para ajudar à concretização das suas ideias mais imediatas, quanto para ouvir as suas sugestões e negociar o que poderá ser feito, em que altura o fazer e como o fazer. Num clima de cooperação e por meio do diálogo, procura-se incentivar a participação das crianças, conversando com elas sobre tantos assuntos quanto estas sugiram, ouvindo as suas opiniões e atribuindo-lhes valor.



## 1.1. Caraterização do espaço

A área ocupada pelas instalações do JI, quer na sua extensão edificada, quer nos seus espaços exteriores, pode ser visualizada na imagem de satélite apresentada na Figura 1, identificando-se com a cor vermelha toda a área coberta correspondente ao espaço interior e a cor verde os espaços exteriores utilizados pelas crianças ao longo do dia. Identifica-se ainda a azul toda a área do campo de jogos, que apesar de se situar para lá dos portões do JI é utilizada com alguma frequência no âmbito das Atividades de Animação e de Apoio à Família (A.A.A.F.).

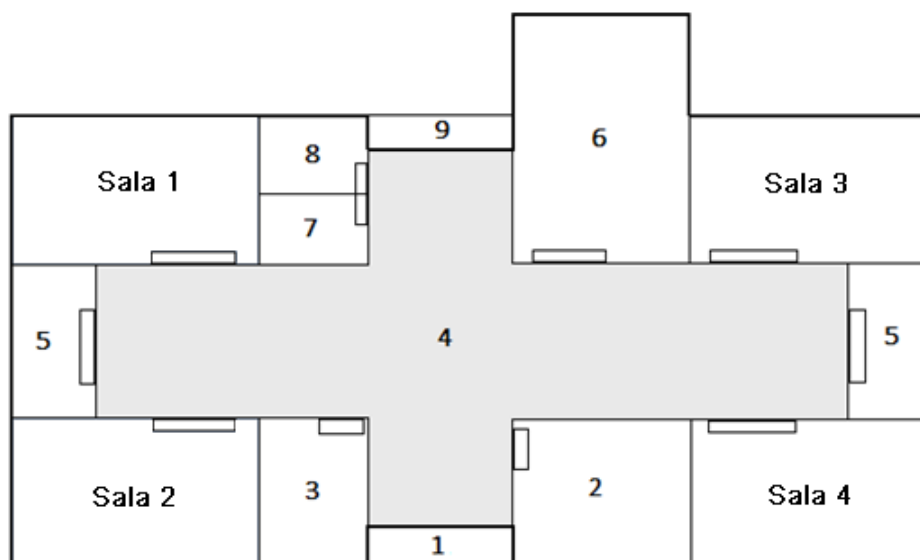


*Figura 1– Imagem satélite do Jardim de Infância*

As instalações do Jardim de Infância foram intervencionadas em 2010 no âmbito de um projeto de requalificação do Parque Escolar levado a cabo pela Câmara Municipal de Aveiro, pelo que as suas condições físicas e materiais, à exceção do pavimento exterior, se encontram em ótimo estado de conservação.

### 1.1.1. Espaço interior

O edifício do JI reúne num só piso os diferentes espaços do seu interior. Nele existem, para além das quatro salas de atividades, uma área comum composta pelo hall de entrada e pelos corredores adjacentes que permitem o acesso aos restantes espaços, uma sala polivalente onde é feito o acolhimento durante a manhã (8h30min às 9h) e onde as crianças permanecem após o término do período letivo, um gabinete de trabalho para uso das educadoras que serve simultaneamente como espaço de atendimentos aos pais e de realização reuniões, uma copa para pequenas refeições, duas casas de banho para uso das crianças, duas casas de banho para uso dos adultos uma das quais adaptada a pessoas com deficiência, uma sala de arrumos e uma saída para o espaço exterior. Na Figura 2, é possível observar a organização espacial no interior do Jardim de Infância e a disposição das quatro salas de atividades.



Legenda: 1 – Hall de entrada; 2 – Sala de reuniões; 3 – Copa; 4 – Corredores; 5 – WC das crianças; 6 – Sala do prolongamento; 7 – WC dos adultos; 8 – Sala de arrumos; 9 – Porta de saída para o exterior

*Figura 2 – Planta do interior do Jardim de Infância*

No que concerne às áreas comuns, nas paredes dos corredores, o primeiro aspeto que ressalta à vista tem a ver com a exposição dos produtos das atividades que as crianças realizam, sejam eles, desenhos, pinturas ou colagens, fazendo passar a mensagem da importância de dar “voz” à criança, e de promover o sentido de pertença a este contexto. É de ressaltar que o contributo das crianças na construção deste espaço é extremamente

valorizado, facto que se reflete no gosto que estas têm em frequentá-lo. Estas participam na seleção das produções a serem exibidas sendo elas próprias, com o auxílio dos adultos, quem procede à sua disposição.

Nas paredes dos corredores podem também encontrar-se diversos documentos de cariz informativo, como por exemplo, a planificação semanal e alguns registos fotográficos, das atividades realizadas em sala ou em algumas saídas, de modo a dar a conhecer aos pais o que é desenvolvido pelas crianças no jardim de infância e para que, também estes, se interessem, se envolvam e se sintam parte integrante deste contexto.

Sobre estas exposições, Edwards, Gandini & Forman (2008) referem que para além de contribuírem para o aconchego do espaço, também elas oferecem documentação sobre as atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre o seu processo. Este é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, as suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre no jardim de infância. Com efeito, as crianças tornam-se mais conscientes da consideração que os adultos têm sobre as suas realizações, levando-as a que se sintam ainda mais valorizadas.

Nos corredores existem ainda, alguns cabides e bancos onde as crianças podem deixar os seus pertences (casacos, mochilas, bibes, brinquedos ou livros trazidos de casa, etc.) e alguns separadores, identificados com as suas fotografias, de onde estas podem retirar o seu chapéu, quando saem para o exterior.

Relativamente à sala de acolhimento, este é um espaço utilizado predominantemente pelas crianças que frequentam as A.A.A.F., após o término do horário letivo. Apesar de usufruir de áreas generosas e de uma grande diversidade de materiais, este é um espaço pouco aproveitado ao longo do dia, apresentando-se na maior parte das vezes sem crianças. Equipado, entre outros recursos lúdicos e didáticos, com uma televisão, um aparelho de som, um leitor de DVD, uma mesa de matraquilhos, uma piscina de bolas, pufes, livros, jogos, legos, brinquedos, e uma área da casinha de maiores dimensões, é nesta sala, que se apresentam algumas peças de teatro e que se realizam algumas comemorações no âmbito de épocas festivas como o Natal, o Carnaval ou a Páscoa.

### **❖ Dinâmica de permuta de salas**

Contrariamente aos restantes grupos do jardim de infância, os grupos das salas 1 e 2 partilham uma dinâmica de sala diferente das dinâmicas tidas como mais convencionais.

Implementada no ano de 2010, percebeu-se, através dos relatos das educadoras, que em anos precedentes, seria habitual que algumas crianças, por se sentirem condicionadas pelo tamanho reduzido dos espaços e pelo número estabelecido de permanência na mesma área de atividades, cingissem o seu brincar a apenas uma ou duas áreas ao longo do dia. Comum seria também o facto de muitas destas crianças sentirem uma grande curiosidade em saber o que se passava numa outra sala ou até mesmo em participar em algumas das atividades que nela se devolvessem, tornando-se por isso necessária, no entender das educadoras, uma mudança que pudesse solucionar estas questões.

Assim, tomando-se como ponto de partida a vontade de melhor responder às necessidades das crianças, por forma a proporcionar-lhes uma maior e mais diversificada quantidade de atividades ao longo do dia, e a procura em satisfazer a curiosidade e o interesse permanente de algumas delas em perceber o que se passava numa outra sala, surgiu, de um mútuo acordo entre duas educadoras, a Dinâmica de Permuta de Salas.

Iniciada nas antigas instalações do jardim de infância, esta dinâmica de salas, foi-se definindo ao longo do tempo, partindo de uma visão sobre o espaço educativo como um todo, com o objetivo de fazer prevalecer a ideia de um só espaço em que as crianças pudessem circular livremente.

Inicialmente, num espaço mais restrito e com menos crianças, os grupos das duas educadoras partilhavam uma sala dedicada ao brincar livre, uma sala destinada a atividades de carácter mais direccionado e ainda uma outra sala reservada a atividades de psicomotricidade, que ambos utilizavam intercaladamente.

Já nas novas instalações do jardim de infância, houve a necessidade de repensar e adaptar esta dinâmica ao novo espaço e a uma nova realidade, agora com um número significativamente maior de crianças por sala.

Atualmente, ainda nos mesmos moldes do que havia sido feito anteriormente e com os mesmos objetivos, os grupos das duas educadoras partilham de modo intercalado duas das salas de atividades do jardim de infância, as salas 1 e 2, vulgarmente denominadas pelos adultos e pelas crianças como “*sala do brincar*” e “*sala de atividades*”.

A sala 1, “*sala do brincar*” permite à criança entrar no mundo do jogo dramático e explorar as suas múltiplas possibilidades nas diferentes áreas da sala. A sala 2, “*sala de atividades*” é também organizada em áreas interesse, sendo que nesta se exploram, por exemplo, as atividades de expressão plástica e as experiências, a utilização das tecnologias ou a leitura histórias, embora estas não sejam atividades exclusivas.

Para um melhor entendimento sobre a dinâmica de permuta de salas, importa perceber o seu funcionamento, que à primeira vista se pode afigurar como algo bastante confuso, principalmente para o adulto.

É sobretudo na vivência desta dinâmica de salas e na sua concretização, dia após dia, que o seu funcionamento se vai tornando cada vez mais claro e intuitivo. Desta feita, ao iniciar-se um dia no jardim de infância, cada um dos grupos e suas respectivas educadoras dirigem-se para a sala em que terminaram as atividades no dia anterior, permanecendo nesta até ao final da manhã. Ao início da tarde, regressados do almoço, ambos procedem à permuta de salas, onde ficarão até ao final do dia de atividades.

Para as duas educadoras esta dinâmica de sala traz inúmeras vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde logo, no que se refere à promoção da autonomia. Com espaços maiores à sua disposição deixa de ser necessário o estabelecimento de um número limitado de crianças por área, passando elas próprias a organizarem-se entre si e a fazerem essa regulação. Ainda no que toca à autonomia, estas consideram que as crianças de ambos os grupos têm menos receio de se deslocarem no jardim de infância, sendo mais capazes de circular e explorar livremente nos corredores, agindo com um maior à vontade e segurança, quando lhes é pedido que façam um recado ou que vão buscar um determinado material a outra sala. As educadoras referem também, que a dinâmica de permuta de salas facilita o contato entre crianças de outros grupos, o que favorece a qualidade e quantidade das suas interações.

Outra das vantagens para as crianças, é a oportunidade que lhes é dada de poderem usufruir de uma grande diversidade de atividades ao longo do dia. Com o aumento e rentabilização dos espaços, aumentam também as áreas de interesse específicas, o que vem contribuir para o enriquecimento do brincar das crianças.

Relativamente às desvantagens identificadas pelas educadoras estas referem apenas a quebra na continuidade das atividades, no momento da troca de sala, caso seja necessário o registo após uma atividade de leitura ou até mesmo de uma saída, questão que se poderia solucionar com a colocação de matérias adequados ao efeito em ambas as salas (materiais de registo como lápis de cor, canetas de feltro, folhas, cartolina).

Na perspetiva da autora deste relatório, esta é uma dinâmica de salas bastante interessante e até invulgar, dado que a maioria dos grupos de educação pré-escolar se cinge à utilização de apenas uma sala de atividades. Contudo, ao refletir sobre a ideia propulsora, em que se preconiza que o espaço educativo deve ser visto com um todo, encontram-se

algumas incongruências, desde logo, nas diferentes denominações dos espaços, que faz transparecer uma distinção entre as atividades que são realizadas numa e noutra sala.

### ❖ **Organização das salas**

Focalizando agora as atenções para a organização das salas destaca-se em primeiro lugar, o seu posicionamento estratégico relativamente uma à outra, de modo a facilitar, não apenas a livre circulação das crianças, educadoras e suas assistentes operacionais, mas também, todo o entendimento por parte dos pais, sobre o funcionamento desta dinâmica sala, que numa fase adaptação como é o início do ano letivo, se questionam várias vezes em qual das duas salas devem deixar os seus filhos.

No que se refere às salas propriamente ditas, percebe-se através da organização do mobiliário e da disposição dos materiais, uma procura em criar um espaço nítido, dividido por áreas de interesse específicas, que ofereçam às crianças a oportunidade de realizarem as suas próprias escolhas e de tomarem as suas decisões de forma autónoma.

A organização das salas é cuidadosamente planeada, tendo em atenção os interesses constantes das crianças em atividades como as brincadeiras com água e farinha, as construções, a realização de jogos, o faz-de-conta, o desenho, a pintura, o grafismo, a enumeração, a classificação, a canção e a dança, contendo uma grande variedade de recursos materiais (apesar de alguma carência de recursos em determinadas áreas), agrupados e etiquetados de forma perceptível e acessível, para que as crianças possam levar a termo as suas ideias e intensões de brincadeira.

Esta organização não segue um modelo curricular concreto, ao invés disso, procura em alguns modelos como, High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, algumas inspirações, que se concretizam em ambas as salas, por exemplo, na divisão por áreas de interesse bem definidas, defendidas em High Scope, na criação de um espaço maior para as artes e no investimento que é feito todos os dias ao nível da exploração de diferentes técnicas de expressão plástica e das “cem linguagens da criança”, à imagem do espaço do atelierista em Reggio Emilia, e ainda nos quadros de registo de presenças e de tarefas e nas reuniões de conselho feitas com as crianças ao longo do dia, inspiradas no MEM.

Para uma melhor compreensão sobre a organização destas salas far-se-á uma breve descrição sobre as áreas de interesse específicas, os recursos materiais aí existentes, e as atividades nelas desenvolvidas.

### Sala 1 “sala do brincar”

Na Figura 3 apresenta-se o modelo de organização da sala 1

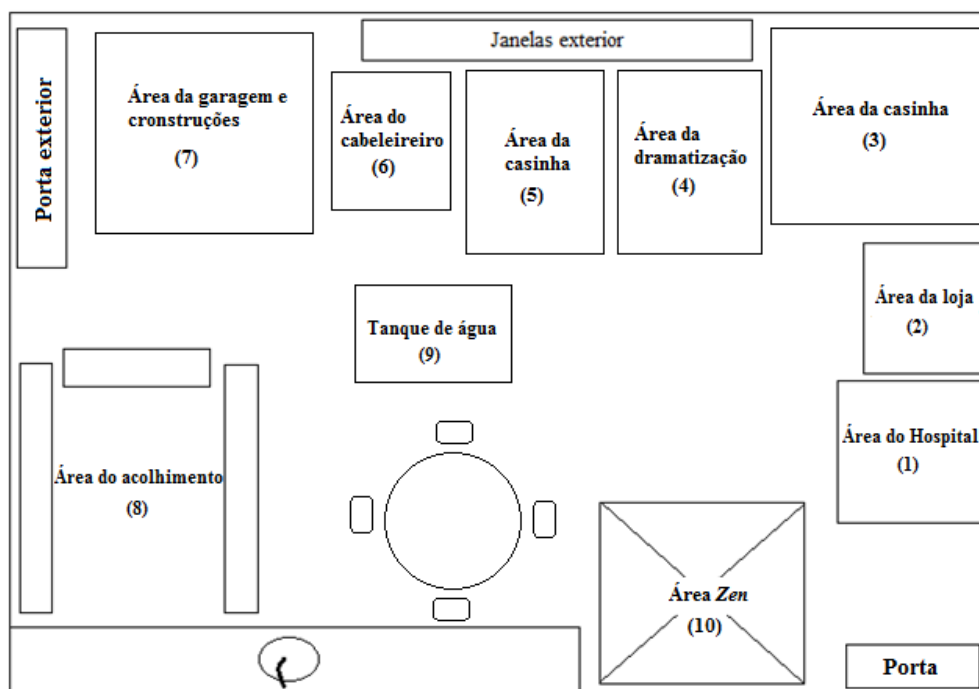


Figura 3 – Planta da Sala 1 “sala do brincar”

À entrada na Sala 1, imediatamente em frente, encontra-se a **área do Hospital (1)**. Esta é provavelmente a área que necessita de uma maior intervenção ao nível da introdução de novos recursos materiais, e talvez por isso, aquela que suscita um menor interesse por parte das crianças, contando apenas com alguns utensílios básicos, como algumas seringas, uma bata branca, alguns cartazes com imagens do corpo humano, três sofás, um puf e um módulo em madeira. Esta, é frequentada essencialmente pelas crianças que pretendem encarnar a profissão de médico, ou de doente, que ao vestirem a bata branca e ao manusearem os seus utensílios, procuram reproduzir algumas das vivências do quotidiano. Ainda assim, verifica-se um desinteresse gradual nas atividades à medida que

o brincar se vai desenrolando e que se vão esgotando as possibilidades de ação neste espaço.

Em seguida observa-se a **área da Loja (2)**, uma das áreas mais convidativas da sala. Constituída por um conjunto bastante abrangente de recursos materiais, que incluem um balcão com prateleiras, duas caixas registradoras, um telefone, um móvel com gavetas, um expositor de cestos e vários cabazes com frutas e vegetais, esta possibilita às crianças que a frequentam, experiências bastante ricas de interação entre os pares. Aqui se encontram habitualmente entre duas a três crianças que brincam entre si, vendendo alguma da sua mercearia, realizando encomendas através do telefone, organizando as frutas e os legumes nos cestos e expositores e muitas vezes apregoando os seus produtos com o objetivo de incluir outras crianças nas suas brincadeiras.

No canto superior direito, ao lado da área da loja, situa-se uma das **áreas da casinha (3)**, onde se observa uma cozinha bem equipada, composta por diversos móveis e bancadas, e apetrechada com uma grande diversidade de utensílios, entre os quais, um fogão, um forno, um frigorífico, um microondas, uma máquina de lavar roupa, uma mesa, quatro cadeiras, toalhas e pratos, contando ainda de vários frascos, embalagens, e alimentos em plástico.

No espaço contíguo ao da cozinha observa-se também uma zona de quarto **(5)** composto por uma cama, uma mesinha de cabeceira, duas arcas, vários bonecos, um móvel com diversos compartimentos que serve arrumação para o vestuário dos bonecos e das roupas de cama e, ainda, por dois grandes espelhos e dois expositores com roupas, fantasias, chapéus, malas, e sapatos, que servem simultaneamente a área da casinha e a **área da dramatização (4)**.

Pela grande diversidade dos materiais, nestes espaços, emergem uma enorme quantidade de enredos e de histórias imaginadas, baseadas sobretudo em recreações da vida familiar e na imitação de papéis do quotidiano.

Considerando as duas áreas da casinha e a área da dramatização, pode dizer-se que esta é a zona da sala que possui maiores dimensões, e também aquela que reúne as preferências de grande parte das crianças. Este é de fato um dos espaços mais frequentados ao longo dos vários momentos do dia, e talvez por isso, aquele onde surge um maior número de conflitos.

Do lado esquerdo localiza-se a **área do cabeleireiro (6)** muitas vezes utilizada em simultâneo pelas crianças que brincam no espaço de quarto ou na área da dramatização e



que pretendem incluir nas suas brincadeiras alguns apetrechos que aqui se podem encontrar (secador de cabelo, pente, colares e perfumes).

Composta por um toucador, por uma cadeira e por um espelho de maiores dimensões, esta é possivelmente área da Sala do Brincar que necessita de mais espaço e (tal como a área do Hospital) de uma oferta mais diversificada ao nível dos recursos materiais. Ainda assim, continua a ser uma daquelas que suscita um maior interesse por parte das crianças, que veem nela a possibilidades de invenção de novos cenários, como por exemplo, a recriação de um gabinete de manicure, ou o prolongamento do espaço da casinha, incitando-as a imaginarem novos recursos que melhor satisfaçam as suas brincadeiras.

No canto superior esquerdo, bem em frente à porta de acesso ao espaço exterior, encontra-se a **área da garagem e das construções (7)**. Esta área dispõe de um tapete ladeado por uma estante, que serve de arrumação aos diversos materiais de construção e aos jogos de chão, divida por compartimentos devidamente etiquetadas consoante o tipo de material que nelas se pode encontrar (blocos de diferentes tamanhos e formas, legos, jogos, outros materiais de encaixe). Nela consta também um móvel auxiliar com algumas ferramentas básicas feitas em madeira (martelo, chave inglesa, parafusos, chave de fendas, etc.) e uma outra zona destinada à garagem, constituída por várias pistas de diferentes tamanhos, uma grua e diversos carrinhos em miniatura.

Nesta área as crianças experimentam construções a três dimensões, fazem atividades que implicam comparações de tamanho de peso e de forma, experimentam materiais que promovem as noções de lateralidade e realizam atividades de experimentação de noções espaciais.

Apesar de não se evidenciar qualquer distinção entre os sexos no que se refere à utilização das áreas específicas da sala do brincar, a área da garagem e das construções parece demonstrar o contrário. Utilizada predominantemente por crianças do sexo masculino, esta área reúne sobretudo as preferências dos meninos mais novos ou numa fase de adaptação, que ainda brincam de forma muito individual. Ainda assim, este fato não invalida que as meninas ou as crianças mais velhas se interessem pela utilização deste espaço.

A **área do acolhimento (8)** é o espaço utilizado nos momentos de acolhimento da manhã e após o almoço, em que todos podem partilhar as suas novidades, nas reuniões da tarde e também nas situações de brincar livre das crianças.

Situado no canto inferior esquerdo, e delimitada por vários pufes, esta área possibilita às crianças a oportunidade de estarem confortavelmente sentadas a dialogar, seja em grande

ou em pequeno grupo. Nela se desenvolvem algumas atividades planeadas pelas educadoras, como a leitura de uma história, a realização de um jogo, o ensaio de canção ou a introdução a um tema a abordar com as crianças, assim como o planeamento das atividades a realizar ao longo do dia ou da semana.

Esta é também uma área muito procurada pelas crianças que optam por brincar com alguns recursos materiais como legos, blocos de madeira ou animais em plástico, recolhidos nas várias áreas de atividades, assim como, com os brinquedos trazidos de casa (carros, bonecas ou livros, por exemplo).

A uma determinada altura, surgiu também neste espaço a possibilidade de as crianças brincarem com uma grande caixa de cartão, o que permitiu que estas explorassem inúmeras possibilidades de ação (colocar-se dentro da caixa, rebolar dentro da caixa, saltar para dentro da caixa averiguar quantas pessoas cabiam na caixa, etc.) causando um enorme entusiasmo entre todas.

A **área do tanque (9)** situa-se bem no centro da Sala do Brincar e dispõe de um tanque de água que contém no seu interior vários materiais de desperdício, entre os quais embalagens de shampoo, garrafas, copos e funis, que as crianças podem explorar de diversas formas, e com eles realizar experiências com água.

Esta é uma área de grande interesse para a generalidade das crianças, mas sobretudo para as mais novas, que encaram com uma enorme alegria e satisfação, a possibilidade de tomarem contato com a água, de molharem as mãos e os braços, numa experiência sensorial tão importante para elas.

A **área Zen (10)** situa-se noutro dos cantos da sala, imediatamente ao lado da porta de entrada. Composta por uma tenda, um puf e um pequeno móvel de apoio, este pretende ser um espaço mais sereno para as crianças, onde estas se possam sentar confortavelmente a “ler” um livro, a ouvir música ou a estar simplesmente consigo próprias num momento mais intimista.

Ainda no que se refere à Sala do Brincar, esta conta também com uma mesa e algumas cadeiras para que, caso necessário, seja dado seguimento às tarefas realizadas na sala de atividades.

## Sala 2 “sala de atividades”

Na Figura 4 apresenta-se o modelo de organização da sala 2.

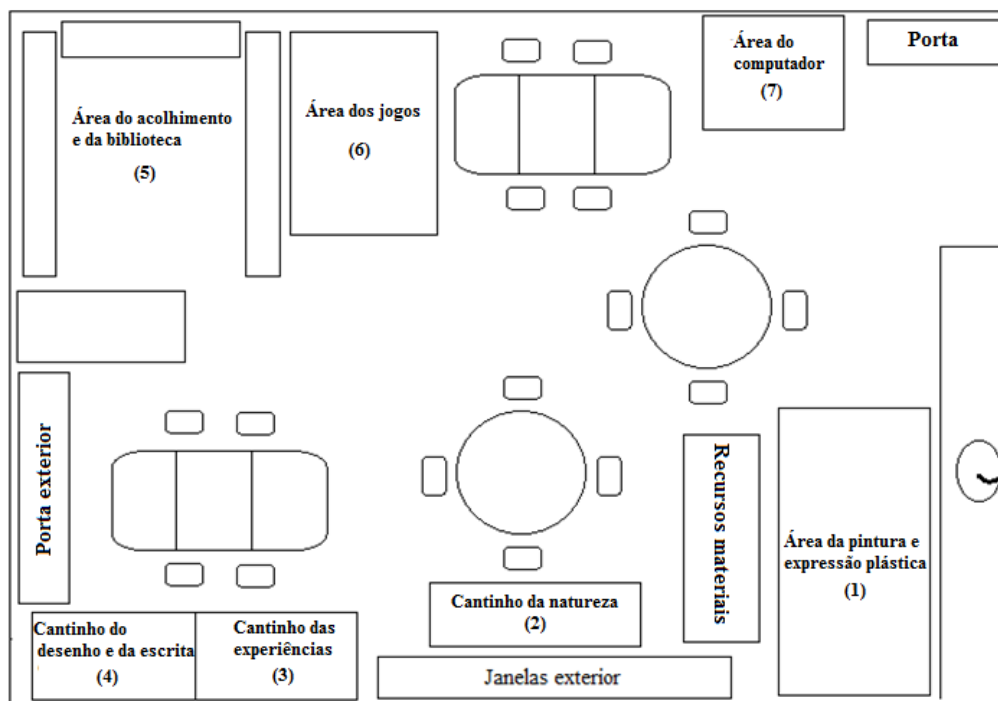


Figura 4 – Planta da Sala 2 “sala de atividades”

Imediatamente em frente à zone de entrada da Sala de Atividades, tal como observa na figura X, encontra-se a **área da pintura e expressão plástica (1)**, assim situada para facilitar o acesso das crianças ao móvel de apoio onde se encontra o lavatório. Composta por dois cavaletes de pintura, por duas grandes mesas redondas e por três mesas de menor dimensão, esta área contém ainda duas estantes que colocam à disposição das crianças vários materiais (guaches, aguarelas, pastel seco, pastel de óleo, giz, pinceis de diversos tamanhos, papel, revistas e jornais) para que estas possam experienciar diferentes técnicas de expressão plástica e em diferentes suportes, como sejam a digitinta a pintura a duas mãos ou o desenho em papel químico, e assim realizarem as suas próprias produções. Esta área engloba também várias atividades que privilegiam as experiências sensoriais e a modelagem, em que as crianças, através da manipulação de materiais como a plasticina, a massa de modelar ou a farinha, têm a possibilidade de sentir através do tato diferentes formas e texturas.

Esta é uma das áreas da sala de atividades que suscita um maior interesse por parte das crianças, sendo uma das mais requisitadas ao longo do dia.

Em frente à estante dos recursos materiais encontra-se o **cantinho da natureza (2)**. Espaço da sala destinado à área do conhecimento das ciências e da natureza, nele as crianças podem explorar diversos recursos trazidos de casa, pelas educadoras ou pelas próprias crianças, como é o caso do milho, do feijão ou da batata, e observar a sua transformação, por exemplo, no seu processo de germinação. É também comum serem aqui colocados alguns materiais naturais (flores e folhas secas, pedaços de cortiça, bolotas ou pedras) recolhidos pelas crianças no espaço exterior ou nas idas ao parque.

Mais à frente observa-se também um outro espaço dedicado à área das ciências, o **cantinho das experiências (3)**. Composto por uma estante com ímanes de diferentes formas e cores, algumas lupas e alguns materiais feitos em metal, funis de diversos tamanhos, vasilhas de plástico transparente esta área diferencia-se pela oportunidade que dá às crianças de descobrirem as diferentes qualidades dos objetos.

Logo de seguida, bem em frente à porta de saída para o exterior, observa-se o **cantinho do desenho e da escrita (4)** onde as crianças têm à sua disposição folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro para fazerem os seus esboços. Nesta área as crianças familiarizam-se com o código escrito brincam com letras no quadro magnético, copiam-nas, fazem tentativas de escrita e imitam-na, num primeiro contato informal, de modo a facilitar a emergência da linguagem escrita.

Neste local existe ainda uma estante com gavetas, etiquetadas por cores, para que as crianças, sejam capazes de identificar o local onde devem colocar os produtos das suas atividades e alguns dos desenhos inacabados, para que mais tarde possam recomeçar.

É também nesta área que habitualmente se desenvolvem as atividades propostas pelas educadoras, como é o exemplo das atividades de pós leitura, que requerem algum tipo de registo gráfico por parte das crianças ou de uma outra experiência que requer mais espaço para que todas as crianças possam participar.

No canto superior direito, tal como na Sala do Brincar, também se observa uma **área destinada ao acolhimento (5)** das crianças, que partilha o seu espaço com a **área da biblioteca (6)**. Nesta área pode observar-se um banco, alguns pufes, e um móvel onde estão expostos vários livros de literatura infantil. Para além dos momentos de acolhimento, este espaço é também utilizado pelas crianças em situação de brincar livre, e não tanto para a “leitura”, que requer um ambiente mais calmo e sem interrupções.

Ainda assim, é de salientar o interesse que estas revelam nas atividades desenvolvidas neste espaço, como a hora do conto, e o seu entusiasmo ao folhear um livro.

Nesta área situa-se também o quadro de presenças e a tabela de tarefas a realizar pelas crianças ao longo do dia, como é o caso da distribuição do leite na hora do lanche da manhã.

No lado direito à área do acolhimento situa-se a **área dos jogos** (7). Constituída por uma estante com diversos jogos de mesa, dominós, puzzles, lotos, tangrans, jogos de encaixe e por um conjunto de mesas que lhe servem de apoio, esta é uma área bastante solicitada por parte das crianças mais novas que estão ainda a adquirir noções de lateralidade. Considera-se, contudo, que seria interessante a introdução de novos materiais nesta área.

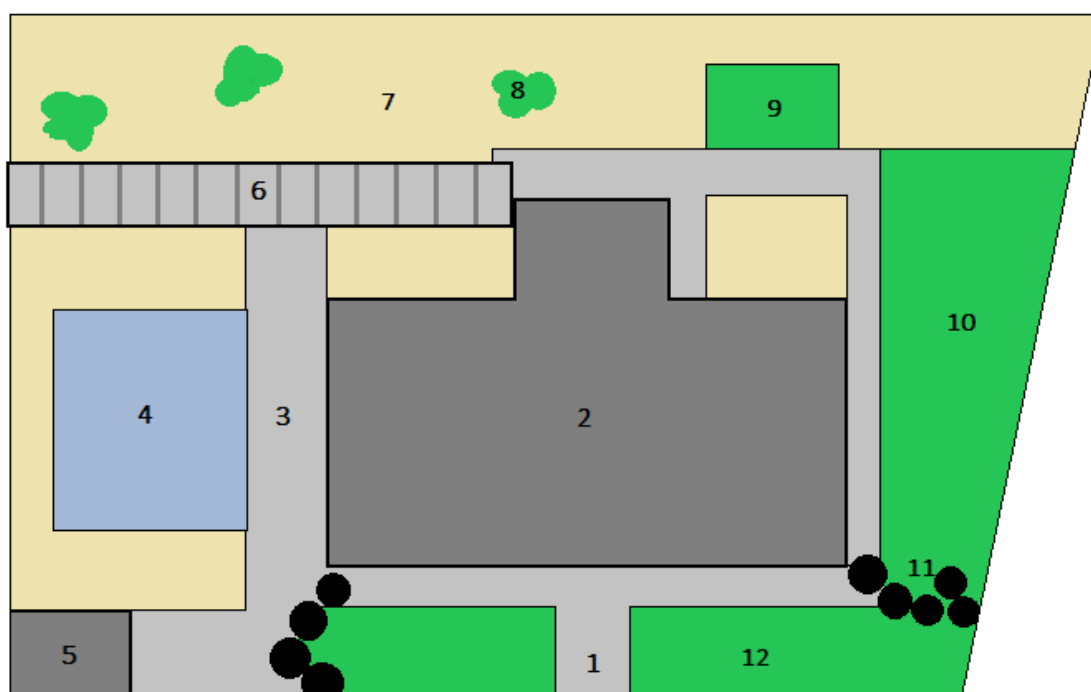
Por último, à direita da área dos jogos observa-se um pequeno espaço destinado à **área do computador** (8). Esta é também uma área bastante procurada pelas crianças e onde estas podem fazer uso do computador para a realização jogos, para a audição de canções ou para o visionamento dos seus vídeos preferidos.

Também nas paredes da Sala de Atividades podem observar-se os produtos das atividades realizadas pelas crianças.

### 1.1.2. Espaço exterior

O espaço exterior do jardim de infância possui dimensões consideráveis, aproximadamente 450 metros quadrados de área total, no entanto, por questões de segurança, a área utilizada pelas crianças está circunscrita a apenas alguns locais. Delimitado por paredes de cimento e gradeamento com cerca de 2 metros de altura, o espaço exterior permite, não só a visibilidade do interior para o exterior das instalações como do exterior para o seu interior.

Na Figura 5 apresenta-se a planta do espaço exterior do jardim de infância.



Legenda: 1 – Entrada do JI; 2 – Instalações interiores; 3 – Pavimento em cimento; 4 – Zona do campo de futebol; 5 – Anexo para arrumação de materiais; 6 – Corredor coberto; 7 – Pavimento em terra/gravilha; 8 – Árvores; 9 – Horta; 10 – Zona de relva pouco utilizada pelas crianças; 11 – Pneus; 12 – Área restrita.

*Figura 5 – Planta do espaço exterior do Jardim de Infância*

No que diz respeito à sua constituição, o espaço exterior do jardim de infância é composto por uma zona de pavimento em cimento e por uma área de jogos em piso tartan situada do lado esquerdo das instalações e imediatamente em frente à sala 1 e à sala 2 (3) e (4), onde as crianças podem correr, jogar à bola, andar de bicicleta, de triciclo ou de carrinho

de rolamentos. Também nesta zona, se situa o anexo para arrumação dos materiais utilizados no espaço exterior, cujo acesso é apenas autorizado na presença de um adulto. Em frente, junto à vedação que separa as instalações do campo de jogos existe um outro espaço que inclui a zona de corredor coberto (6) que faz a ligação entre o jardim de infância e o edifício da Escola Básica, e uma área de pavimento em terra/gravilha (7), onde as crianças podem encontrar um trampolim, um tanque de areia e algumas estruturas/ brinquedos e em plástico, um cesto de basquetebol, algumas árvores de pequeno porte (8), e troncos de árvore cortados onde as crianças se costuma sentar.

Mais à frente, no lado oposto do jardim de infância, existe uma outra área, esta ajardinada (10), onde se inclui a zona da horta (9), e uma estrutura em paletes a que as crianças chamam de palco, menos utilizada devido à falta de adultos que assegurem a vigilância das crianças. Existe ainda uma área, logo à entrada no jardim de infância, delimitada por pneus ornamentados com pinturas e alguns canteiros (11) e (12), para onde não é permitida a passagem das crianças.

Relativamente aos equipamentos e materiais o espaço exterior conta, como já referido, com alguns triciclos, bicicletas e trotinetes, um trampolim, um tanque de areia ao qual nem sempre é permitido o acesso, algumas bolas, um cesto de basquetebol e alguns elementos naturais como folhas, flores, pequenos ramos caídos das árvores e uma horta. Todavia, os recursos descritos não são suficientes para qualificar o espaço exterior com um espaço rico e desafiante para as crianças. Pelo contrário, devido às suas condições ao nível da pavimentação, à sua escassez de equipamentos, sejam eles fixos ou móveis, e à sua carência ao nível dos materiais naturais, este tem vindo a revelar-se pouco adequado e muito pouco desafiador.

Sabe-se que à data da inauguração das instalações do jardim de infância teria sido prometida a colocação de uma área de *playground* que poderia vir a tornar este espaço mais interessante para as crianças, contudo, essa promessa não chegou a materializar-se. Constata-se, ainda, que o seu funcionamento se cinge na maioria das vezes ao tempo de pausa nas atividades da manhã e da tarde, sendo as atividades e brincadeiras desenvolvidas neste espaço pouco privilegiadas relativamente ao interior. Importa, no entanto, salientar a vontade crescente que existe em mudar esta realidade e todo o manifestado pela equipa educativa em incrementar o espaço.

## 2. Objeto do estudo

Feita uma reflexão sobre a realidade pedagógica, deu-se início ao planeamento deste estudo, de modo a definir com maior rigor o seu rumo e os caminhos a tomar.

Numa fase inicial, houve a necessidade de definir de forma mais clara aquilo que se pretendia estudar. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a determinação do campo que se vai investigar não deve ser feita ao acaso, mesmo que, aos olhos do investigador, este desempenhe um papel importante. Assim, numa fase inicial, impôs-se a primeira questão “Investigar o quê?”. A partir deste questionamento foram surgindo as mais diversas hipóteses sobre os possíveis caminhos a enveredar, hipóteses essas, que se afiguravam, na maioria das vezes, bastante abrangentes e pouco claras. Nesta medida, para que se conseguisse uma maior objetividade, e consequentemente uma pesquisa com maior rigor metodológico, tornou-se fundamental a delimitação do objeto a ser estudado.

Para uma definição do objeto de estudo, recorreram-se a três critérios tidos por Carmo e Ferreira (1998) como essenciais no âmbito de uma investigação. O primeiro critério, identifica-se como o “critério da familiaridade do objeto de estudo” (Carmo & Ferreira 1998, p.45) e revela o quanto é vantajoso que o trabalho a empreender se suporte na experiência anterior do investigador. Ora, se o trabalho anteriormente realizado no âmbito da unidade curricular SIE se havia debruçado sobre a temática do espaço (social e histórico-cultural) associada à tónica familiar, percebeu-se que poderia ser pertinente partir desse mesmo tema e avançar para o estabelecimento de novas pontes para uma área que até então era menos familiar, o espaço físico.

Outro dos critérios tidos em conta foi, precisamente, o “critério da afetividade” (Carmo & Ferreira, 1998, p.46) que recomenda que a seleção do campo e do tema específico do estudo devem resultar da forte motivação pessoal, tendo sido este, um dos aspetos mais valorizados aquando do planeamento e delimitação do objeto a ser estudado. É sabido que qualquer estudo levado a cabo na área da educação ou em outras áreas do saber tem muito de “transpiração” e, por vezes, bastante menos de inspiração, pelo que, é essencial que o tema a ser estudado seja também ele do agrado do investigador.

O terceiro e último critério empregue na definição do objeto de estudo foi aquele que se define como “os recursos” (Carmo & Ferreira, 1998, p.46) e resulta essencialmente da antevisão da facilidade na recolha de meios necessários à investigação. Esta foi também uma das questões sobre as quais se ponderou, uma vez que, as fontes de informação,



sejam elas documentais ou vivas, podem condicionar fortemente a pesquisa e as metas a alcançar.

Neste seguimento, ressalta-se ainda, a procura em dar resposta às necessidades e às solicitações do contexto em questão, tendo sido ouvidas e ponderadas todas as propostas colocadas tanto pela professora orientadora quanto pela educadora cooperante. Assim, resultado do forte interesse, por parte da autora, em perceber quais as percepções dos pais relativamente aos espaços do jardim de infância, aliado ao projeto de reestruturação dos espaços levado a cabo neste contexto, definiu-se como objeto de estudo as percepções dos pais sobre os espaços, interior e exterior, do jardim de infância.

### **3. Objetivos e questões em estudo**

Através da realização deste estudo, pretende-se analisar, com a finalidade de perceber e interpretar, as percepções dos pais sobre os espaços do Jardim de Infância, na tentativa de auferir informações de relevância, que contribuam, para o melhoramento dos espaços interiores e exteriores e que convidem à reflexão sobre a importância da participação dos mesmos na construção do espaço educativo. Assim, com o intuito de satisfazer o objetivo inicial levantaram-se as seguintes questões:

- ❖ Como percecionam os pais o espaço interior, nomeadamente a dinâmica de permuta de salas?
- ❖ Como percecionam os pais o espaço exterior?
- ❖ Na percepção dos pais, que brincadeiras surgem nestes espaços?

## **4. Opções metodológicas**

### **4.1. Tipo de estudo**

Definido o objeto de estudo e analisadas as possibilidades de ação em contexto, houve a necessidade de ponderar, não só, sobre a abordagem que melhor se enquadrava ao estudo em questão, mas também, sobre quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados mais apropriados.

Existem diferentes abordagens que se consideram no âmbito da investigação em educação, no entanto, a maioria delas, possui um objetivo comum: compreender a realidade social das pessoas, dos grupos e das culturas, sem a fragmentar ou descontextualizar (Almeida & Freire, 2003).

Nas palavras de Bell (1997), “A abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados, dependem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (p.20). Para Holloway (1999), as abordagens qualitativas são utilizadas pelos investigadores com o intuito de explorar o comportamento, os acontecimentos, as experiências e as perspetivas das pessoas em estudo, partindo na maioria das vezes de uma recolha de dados em ambiente natural e agindo de uma forma indutiva, procurando sobretudo, o aprofundamento e compreensão dos fenómenos. Neste estudo específico, que se centra essencialmente na compressão das perceções dos pais sobre os espaços de um dado jardim de infância, optou-se por uma abordagem metodológica que privilegiasse também as perspetivas dos participantes, uma abordagem qualitativa de cariz descritivo e interpretativo e tendo o estudo de caso como estratégia de investigação. Bogdan e Bikler (1994) salientam que a influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior, dando uma ênfase especial à descrição, à indução, à teoria fundamentada e ao estudo das perceções pessoais. Deste modo considerou a abordagem qualitativa como sendo a mais indicada para este estudo.

Geralmente associado a uma análise detalhada de uma determinada situação, de um dado acontecimento ou até mesmo de um sujeito ou conjunto de sujeitos, o estudo de caso pode ser definido como o estudo “de um fenómeno de certa natureza, ocorrendo num dado contexto” (Miles & Huberman, citado por Vilelas, 2009). Especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade de estudar, de um modo mais ou menos profundo, um determinado aspeto de um problema ou de um fenómeno, num curto espaço de tempo, o estudo de caso tem vindo a ser definido, na perspetiva de Adelman (citado por Bell, 1997) como um termo global para uma família de métodos de

investigação que têm em comum o facto de se concentrarem sobre o estudo de um determinado caso.

Pode dizer-se que pelas suas características, o estudo de caso encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor as questões que envolvem os contextos educativos. Ao retratar o quotidiano de uma dada instituição em toda a sua riqueza, este tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão da ação educativa. Um estudo deste tipo serve-se das palavras, das ações e de documentação oral e escrita para estudar determinadas situações tal como são construídas pelos participantes (Carrasco & Hernández, 2000). No geral, as técnicas de recolha de dados usadas em estudos de caso no âmbito da educação abrangem: a observação, a entrevista, a análise de documentos, as gravações, ou as anotações de campo, no entanto, tal como refere André (2008) “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que daí advém” (p.16). Assim sendo, na impossibilidade da utilização da observação naturalista pelo tipo de participantes a que se destina (pais e encarregados de educação) definiu-se como instrumentos recolha de dados, o inquérito por questionário.

#### **4.2. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário foi o instrumento escolhido para a recolha dos dados. A opção por este instrumento teve por base o reconhecimento das suas vantagens de rapidez na recolha de informação, podendo-se aferir opiniões junto de uma população de pais mais alargada do que aquela que a entrevista poderia permitir.

Quando se escolhe o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deve respeitar-se um conjunto de procedimentos habitual. Em primeiro lugar, devem definir-se rigorosamente os seus objetivos; em segundo lugar deve ser selecionada a amostra adequada de inquiridos; em terceiro lugar deve proceder-se à formulação das hipóteses e das questões orientadoras; em quarto lugar deve ser elaborar o instrumento em si, para que este seja posteriormente testado e finalmente administrado (Carmo & Ferreira, 1998).

O planeamento de um inquérito inicia-se muito antes do processo de inquirição propriamente dito. Pelo que a sua estruturação teve início com a definição de forma clara e inequívoca do objetivo que o estudo pretendia alcançar (Quivy & Campenhoudt, 2005), ou seja, compreender as perceções dos pais sobre os espaços interiores e exteriores do

jardim de infância para que depois se levantassem as possíveis questões a ser respondidas (Ghiglione & Matalon, 1995).

Após a definição dos objetivos, partiu-se para a realização da revisão bibliográfica sobre a temática a abordar no inquérito, de modo a garantir um enquadramento correto das questões a levantar, tendo-se seguido para a realização do inquérito propriamente dito. Em termos do formato para as questões que se pretendem formular, o inquérito permite inúmeras possibilidades que devem ser determinadas por questões como a literacia, o nível etário, o tipo de resposta que exige, a natureza do conteúdo que versa, entre muitos outros aspetos (Coutinho, 2014). Neste sentido, sendo o inquérito “um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” (Pardal & Correia, 1995, p. 51), optou-se pela adoção de uma linguagem que fosse simples e clara para os pais, sem a utilização de vocabulário.

Na elaboração do inquérito tiveram-se em conta, ainda, os seguintes critérios:

- ❖ A inclusão de um bloco introdutório e elucidativo com o tema do estudo, os objetivos a que se propunha o inquérito, as condições de anonimato e os agradecimentos;
- ❖ A limitação do universo das perguntas, por forma a que os participantes dedicassem o menor tempo possível à sua resposta;
- ❖ A estruturação de modelos de resposta para que os participantes não sentissem a necessidade de dar respostas muito elaboradas que os fizessem dispersar da questão;
- ❖ A colocação de perguntas de resposta aberta para que os sujeitos pudessem completar as respostas dadas ou responder de forma livre.

Relativamente ao tipo de pergunta, quando se realiza um inquérito é possível optar por respostas de escolha múltipla, por questões abertas ou fechadas, questões diretas ou indiretas, sendo que todas as questões devem ser fundamentadas com base na literatura da especialidade. Neste media, optou-se pela conjugação de questões de resposta direta e de resposta aberta de modo variar o tipo de informação recolhida.

Com vista à recolha de dados elaboraram-se dois inquéritos por questionário (cf. anexos 1 e 2) , um relativo ao espaço interior, nomeadamente à dinâmica de permuta de salas implementada no jardim de infância em estudo, e um outro referente ao seu espaço exterior. Estes foram revistos e validados por duas professoras da Universidade de Aveiro.

### **4.3. Participantes**

Para a realização deste estudo estabelecerem-se, intencionalmente, dois grupos de participantes. O primeiro grupo foi formado pelos pais e encarregados de educação cujos filhos frequentavam as salas 1 e 2 na qual é implementada a dinâmica de permuta de salas, sendo este constituído por um total de 45 pais. O segundo grupo reuniu todos os pais das crianças do jardim de infância, uma vez que todas elas frequentavam o espaço exterior. Este grupo foi formado por um total de 90 pais.

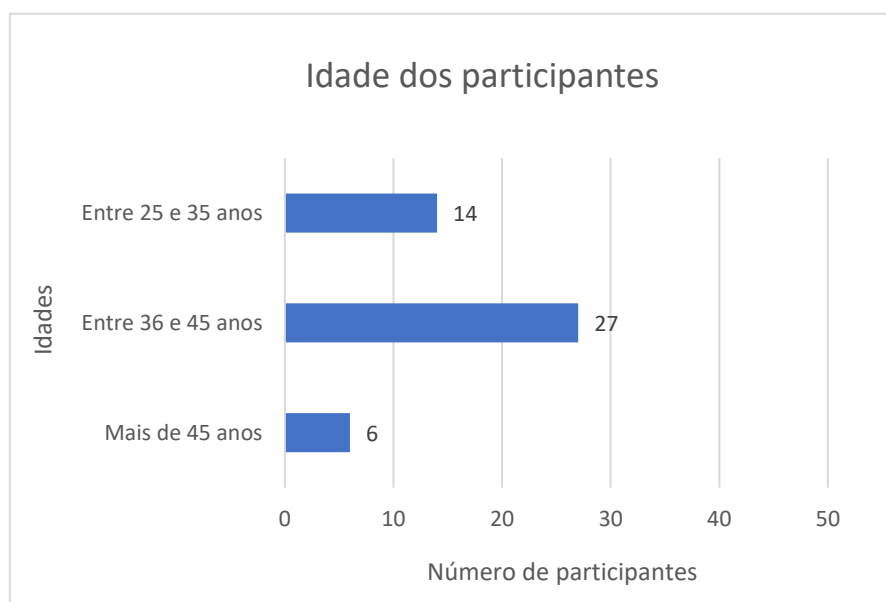
## CAPÍTULO III – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados alcançados após a implementação dos inquéritos por questionário aos pais<sup>3</sup>. Primeiramente, far-se-á uma caracterização geral dos participantes, com referencia às idades, ao grau de parentesco em relação às crianças, às habilitações académicas e às atividades profissionais. Em seguida será exposta a análise e discussão dos resultados obtidos em cada uma das questões de ambos os inquéritos por questionário. Estes encontram-se organizados em gráficos e tabelas de modo a facilitar a leitura dos mesmos.

### 1. Caraterização geral dos participantes

Aquando da realização do instrumento de recolha de dados, considerou-se pertinente a inclusão de um primeiro bloco de questões que possibilitassem a compreensão de algumas das caraterísticas sociodemográficas dos participantes. Procede-se agora à apresentação dos resultados decorrentes das suas respostas.

#### 1.1. Idade dos participantes



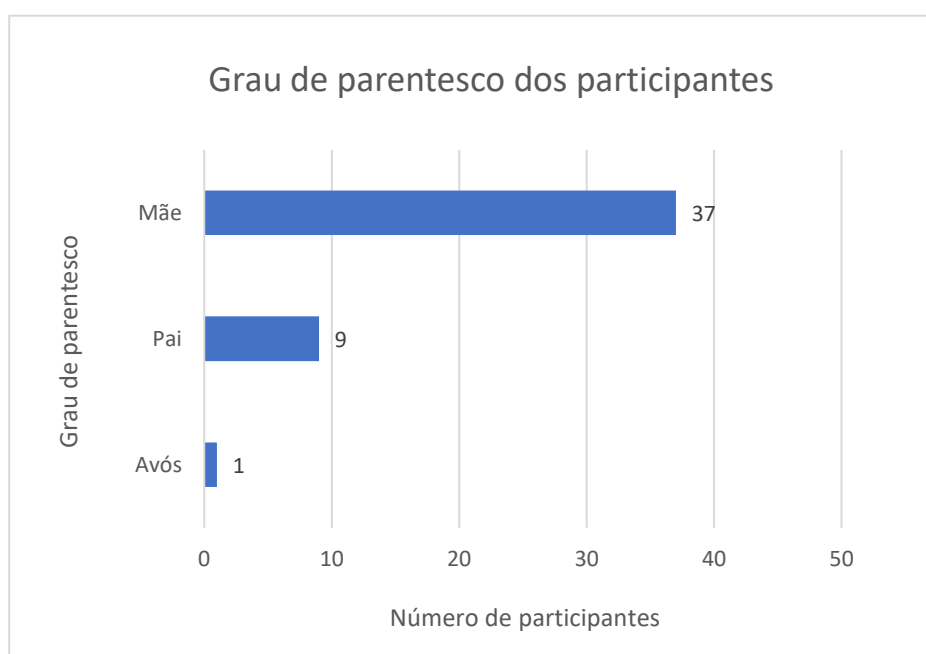
*Figura 6 – Caraterização dos participantes segundo a idade.*

---

<sup>3</sup> Note-se que a utilização do termo “pais” tem em conta, não somente os pais das crianças, mas também os seus encarregados de educação, que podem ser avós, tios, ou outros adultos de referência na vida das crianças.

Relativamente à idade dos participantes, por forma a facilitar a interpretação dos resultados, optou-se por agrupar os dados em intervalos de idades entre os 25 e os 35 anos, os 36 e os 45 anos e mais de 45 anos. Ao observar o gráfico da Figura 6, facilmente se conclui que a maioria dos pais que participou neste estudo tem entre os 36 e os 45 anos de idade. Os resultados demonstram que entre os 25 e os 35 anos se inscrevem 14 pais, entre os 36 e os 45 anos se registam 27 pais, sendo que os restantes 6 têm mais de 45 anos de idade. De referir que o participante mais novo tem 26 anos e o mais velho 53.

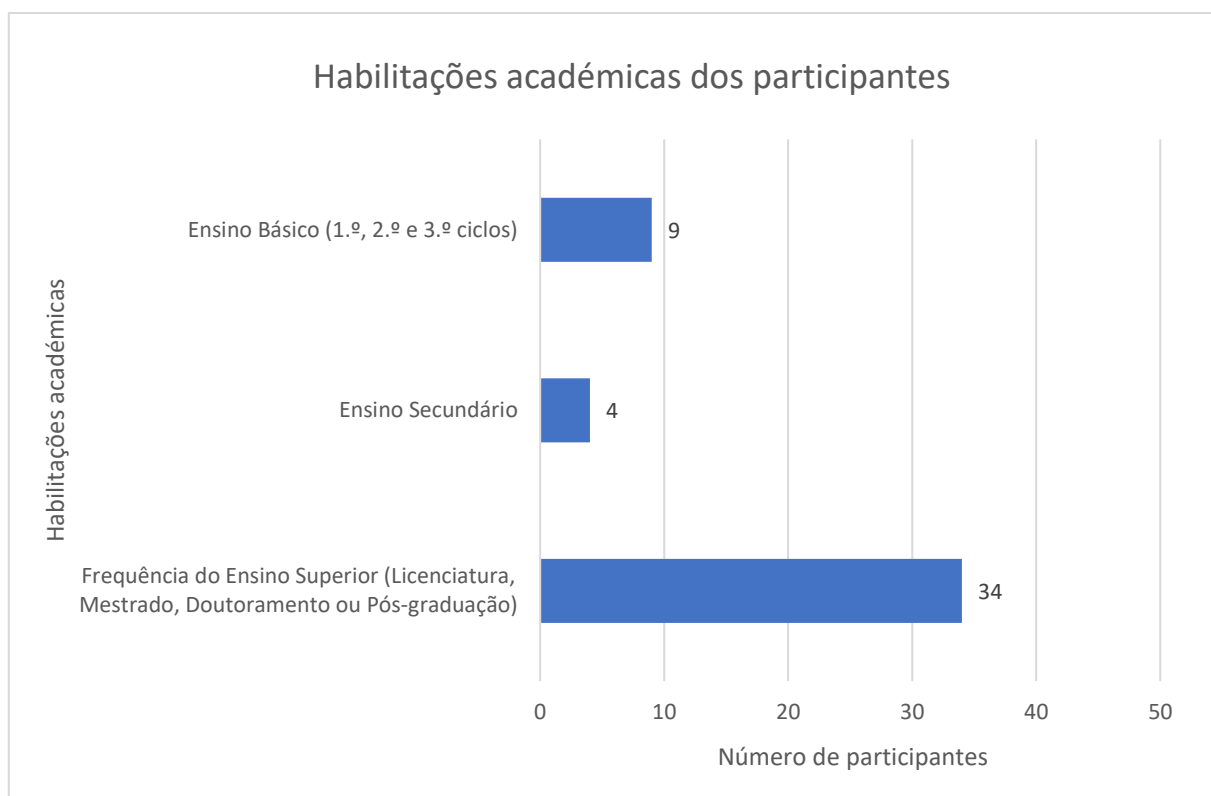
## 1.2. Grau de parentesco dos participantes



*Figura 7 – Caracterização dos participantes segundo o grau de parentesco.*

No que concerne ao grau de parentesco, verifica-se que a maioria dos participantes são mães. Tal como se observa no gráfico da Figura 7, estas surgem em primeiro lugar, com um total de 37 participantes, ao que se seguem os pais, que registam apenas 9 participantes. Neste estudo, constatou-se ainda a colaboração de 1 dos avós das crianças. Os dados apresentados levam a supor que são as mães quem mantêm mais contato com as atividades e iniciativas do jardim de infância. Este facto vai ao encontro de um estudo efetuado por Montandon (1996) sobre a relação escola/família que aponta a mãe como sendo o membro que estabelece uma maior ligação com a escola/jardim de infância.

### 1.3. Habilitações académicas e atividade profissional



*Figura 8 – Caracterização dos participantes em função das habilitações académica.*

No que respeita às habilitações académicas, constata-se que a maioria dos participantes detém um elevado grau de instrução. Pela leitura do gráfico da Figura 8 é possível verificar que 34 dos participantes possui um diploma ou graduação ao nível do Ensino Superior (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento ou Pós-graduação), 4 possuem habilitações ao nível do Ensino Secundário (12.º ano de escolaridade) e 9 possuem habilitações ao nível do Ensino Básico (1.º, 2.º, ou 3.º ciclos).

Dados os percursos académicos de continuidade de grande parte dos pais, pressupõe-se que as expectativas em relação ao percurso do escolar dos seus filhos sejam elevadas. Por essa razão, será também interessante compreender as perceções destes relativamente ao espaço enquanto promotor de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que concerne às atividades profissionais dos inquiridos, pode dizer-se que existe um leque variado de profissões. Destas, destaca-se a profissão de Professor, por ser aquela que se verifica mais vezes, seguindo-se a profissão de Engenheiro, Advogado e Gestor Comercial. Registam-se, ainda, outras profissões como Vigilante, Cozinheiro, Assistente



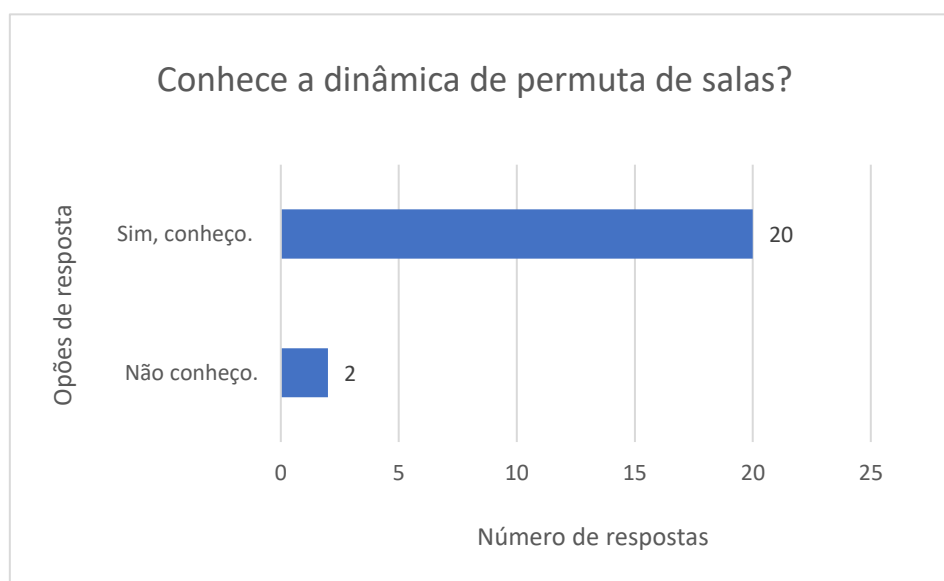
operacional, Operário Fabil, Enfermeiro, Cabeleireira, Animadora Sociocultural, Investigador, Designer, Arquiteto Paisagista, Médico, Psicólogo, ou Técnico de Qualidade, Ambiente e Segurança.

## 2. Apresentação, análise e discussão dos resultados

### 2.1. Inquérito - Espaço interior

Relativamente ao espaço interior, foram administrados 45 inquéritos aos pais das crianças, tendo sido devolvidos 22 inquéritos.

**Questão 1.** Conhece a dinâmica de permuta de salas implementada nas salas 1 e 2 do Jardim de Infância?



*Figura 9 - Conhecimento dos pais sobre a dinâmica de permuta de salas.*

O inquérito referente ao espaço interior tem início com uma primeira questão, através da qual, se procura compreender se os pais têm, ou não, conhecimento da implementação desta dinâmica de salas. Dada a importância do seu conhecimento, as respostas dadas a esta questão tiveram influência na análise e interpretação do restante inquérito.

Ao analisar o gráfico da Figura 9, tendo em conta o número de respostas afirmativas e negativas dadas pelos pais quando colocada a questão “Conhece a dinâmica de permuta de salas?”, pode concluir-se que a maioria tem conhecimento da sua existência. De entre os 22 participantes que responderam a esta pergunta, 20 afirmaram conhecer a dinâmica de permuta de salas, selecionando a opção “Sim, conheço”, sendo que, apenas 2 responderam com a opção “Não conheço”.

Os resultados obtidos nesta questão refletem as expectativas iniciais da autora, uma vez que já era esperado um número de respostas positivas bastante mais elevado em comparação com o número de respostas negativas. Presume-se que tais resultados se devam ao facto de no início de cada ano letivo a educadora responsável ter o cuidado de informar os pais sobre a prática de uma dinâmica de salas diferente das tidas como mais convencionais e que se distingue pela utilização de duas salas de atividades.

Logo na primeira visita ao JI, altura em que conhecem as instalações, é dado a saber aos pais como esta dinâmica de salas se processa, sendo-lhes explicado, em linhas gerais, o seu funcionamento e as atividades que se desenvolvem em cada sala. Depois, na primeira reunião geral, os pais, são levados a conhecer com maior pormenor estes espaços, e aí é-lhes explicado com mais detalhe em que consiste esta dinâmica, qual o propósito da sua implementação, que valores a sustentam, e que tipo de intervenção pedagógica poderão esperar.

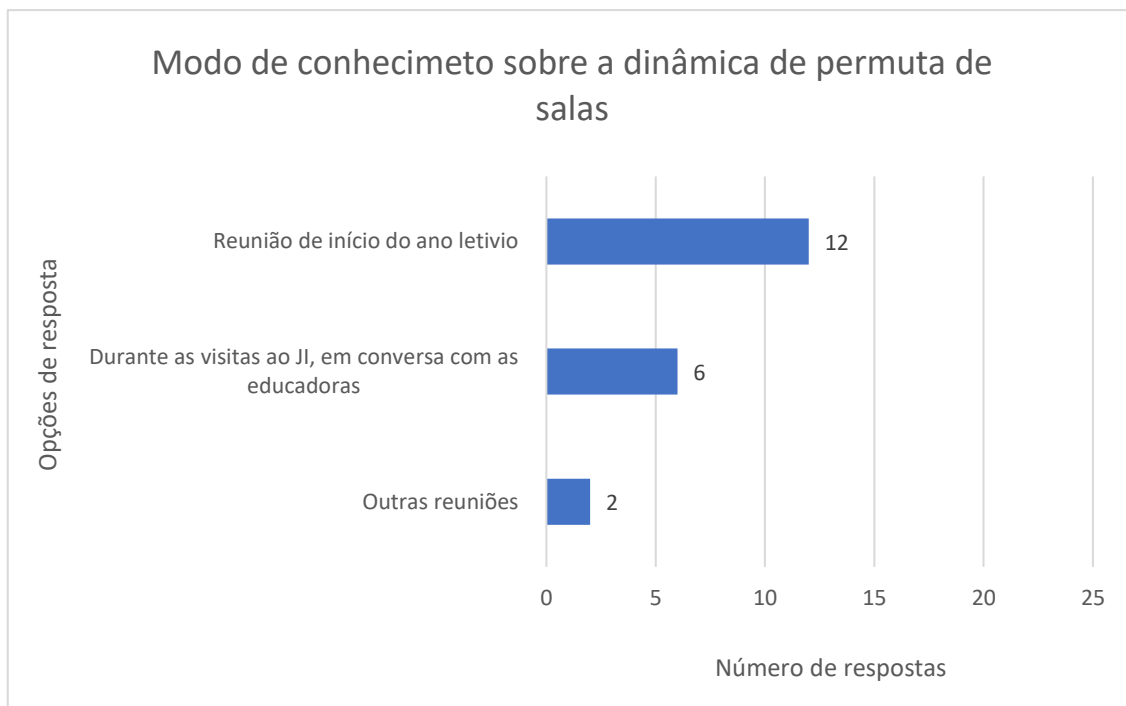
Como se refere, esta partilha de informação pode acontecer em momentos planeados como as reuniões de pais, mas também por meio de trocas informais, como as conversas travadas nas idas diárias ao jardim de infância. Nestas ocasiões a educadora aproveita, não só, para partilhar as suas intenções educativas, esclarecendo o que pretende alcançar com esta dinâmica de salas, mas também para conhecer as expectativas dos pais, ouvindo as suas opiniões e sugestões e incentivando a sua participação. Este é um dado importante e que merece algum realce pelo significado que tem para este trabalho, pois tal como as OCEPE sustentam, sendo os pais os principais responsáveis pela educação das crianças, também eles têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (ME, 1997).

No âmbito da prática pedagógica, os momentos de partilha entre pais, educadora cooperante e educadoras estagiárias foram uma preocupação constante. Conscientes da importância da relação entre os dois contextos sociais (família e estabelecimento de educação pré-escolar) e tendo sempre em mente que ambos são coeducadores, tentou-se que esta ligação se baseasse numa relação de confiança e de comunicação.

No decorrer deste período foi sempre uma prioridade que os pais se sentissem parte do processo educativo das crianças, e confortáveis nesse papel. Já era habitual para alguns pais, principalmente na hora de chegada e de saída das crianças, entrarem nas salas e ficarem por alguns instantes a conversar com a educadora sobre as suas preocupações, sobre os progressos das crianças ou sobre o seu comportamento. Nestes momentos, as educadoras aproveitavam não só para travar um contato mais pessoal com os pais, mas

também para lhes dar a conhecer, pouco a pouco os seus estilos pedagógicos, os espaços que as crianças frequentam e as rotinas que experimentam.

**Questão 2.** De que modo tomou conhecimento da existência desta dinâmica de salas?



*Figura 10 – Tomada de conhecimento sobre a dinâmica de permuta de salas.*

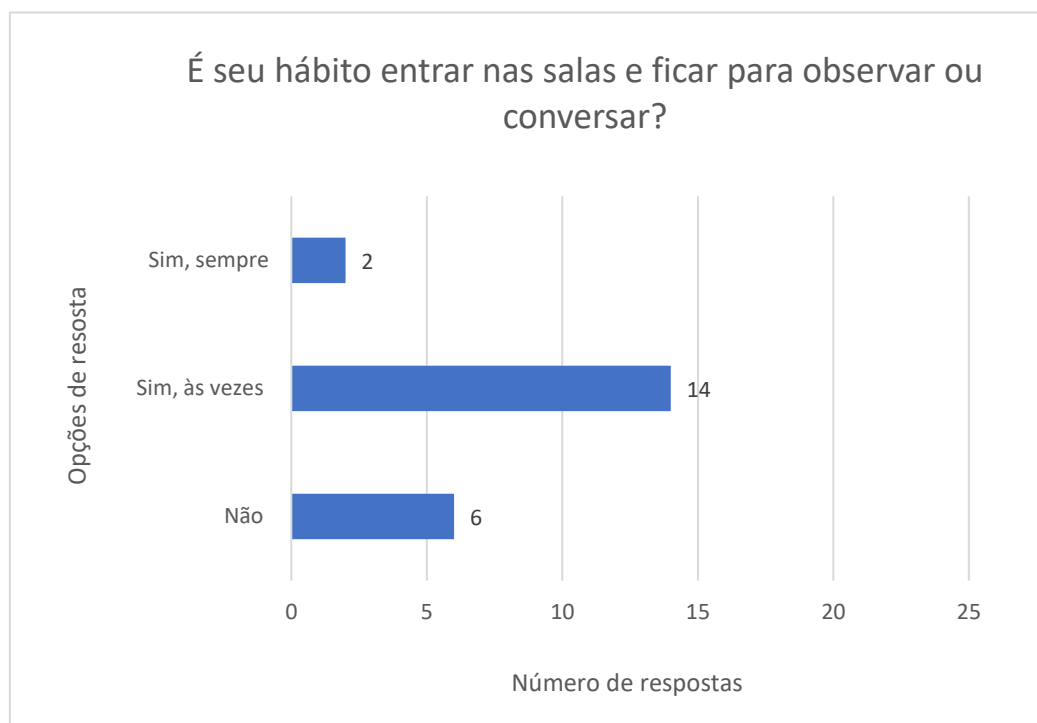
A segunda questão tem por objetivo perceber o modo segundo o qual, os pais, tomaram conhecimento da implementação da dinâmica de permuta de salas. Nesta questão foram apontadas três possibilidades: “Na reunião de início do ano letivo”; “Em outras reuniões ao longo do ano”; “Durante as visitas ao JI, em conversa com a educadora”. Contudo, não se descarta a possibilidade deste conhecimento advir por outros meios, como são exemplos, os contatos via e-mail, os avisos e recados enviados para casa ou os relatos das experiências vividas pelas próprias crianças.

Os resultados obtidos nesta questão apontam a reunião de início do ano letivo como meio privilegiado de tomada de conhecimento sobre a dinâmica de salas, a que se seguem as conversas com as educadoras nas visitas ao Jardim de Infância. Como se observa no gráfico da Figura 10, a maioria dos pais, 12 no total, declaram ter tomado conhecimento da existência desta dinâmica de salas na reunião de início do ano letivo, 6 afirmaram ter

tomado conhecimento da sua existência em conversa com a educadora nas visitas ao jardim de infância e 2 declaram tê-lo feito em outras reuniões.

Conforme descrito na questão anterior, e após análise das respostas dadas pelos pais a esta questão, é possível afirmar que a reunião de pais realizada no início do ano letivo se constitui como um momento privilegiado para da a conhecer aos pais esta forma de organização. Considera-se, no entanto, que este acontecimento pontual, que se regista uma única vez no ano, não é suficiente para lhes dar a saber tudo aquilo que se passa no espaço do jardim de infância. Cabe ao educador delinear a melhor estratégia para que os pais se possam fazer presentes, para que se sintam envolvidos no quotidiano das crianças em contexto de jardim de infância e para que a sua participação se torne cada vez mais ativa. Essas estratégias poderão passar, como já vem sendo feito neste jardim de infância, por estimular os elementos das famílias a entrar nas salas, por exemplo à entrada ou à saída das crianças, convidando-os a conhecer melhor os espaços que estas frequentam e a passar alguns minutos na sala com os seus filhos, com o educar e possivelmente com outros pais (Hohmann & Weikart, 1997).

**Questão 3.** Nas idas diárias ao jardim de infância, é seu hábito entrar nas salas e ficar para observar o espaço (e.g., a organização das salas, as produções das crianças) ou conversar com a educadora?



*Figura 11 – Contatos informais nas idas diárias ao Jardim de Infância.*

A terceira questão incide sobre os contatos informais estabelecidos entre pais e educadora nas idas diárias ao jardim de infância. Seguindo a lógica da questão anterior, pretende-se compreender com que regularidade estes contatos acontecem.

Os resultados apresentados no gráfico da Figura 11, levam a concluir que a maioria dos pais, ora no período da manhã, ora no período da tarde, têm como hábito entrar nas salas, e aproveitar, não só para conversar com a educadora, mas também para observar o espaço. Confrontados com esta questão, 2 afirmam fazê-lo em todas as ocasiões assinalando a opção “Sim, sempre”, 14 declaram que o fazem ocasionalmente, selecionando a opção “Sim, às vezes” e 6 reconhecem não o fazer.

No que diz respeito a este tipo de contato, para alguns, este já é um hábito enraizado. Seja nos momentos que antecedem o início das atividades letivas, ou no final de um dia no Jardim de Infância, muitos destes pais, não dispensam a oportunidade de obter conhecimento sobre o que se passa com os seus filhos ou de trocar informações úteis com a educadora.

No período de intervenção, os pais manifestaram um grande interesse em saber tudo o que dizia respeito ao percurso dos seus filhos, e, sobretudo, em compreender a sua evolução em termos de desenvolvimento. Com alguma frequência questionavam as educadoras sobre os progressos das crianças ao nível dos seus comportamentos, sobre a sua relação com o grupo, sobre as suas dificuldades e ainda, sobre os seus gostos e aptidões. Nestes momentos de partilha, entre conversas mais sérias e trocas de informação ocasional, procurou-se sempre estabelecer um diálogo honesto, que correspondesse aos anseios e às preocupações dos pais.

A observação das produções das crianças, foi um aspeto igualmente valorizado. Sempre que o tempo permitia, os pais procuravam encontrar nas paredes das salas ou nos corredores, a pintura ou o desenho executado pelos seus filhos, os registos dos projetos por eles elaborados, habitualmente expostos em fotografias, e ainda as planificações semanais, com o propósito de perceber as atividades por eles realizadas.

É ainda de referir que nestes momentos, a observação das salas não ficou esquecida. Foi, aliás, com alguma satisfação, que se percebeu o interesse dos pais relativamente a esta matéria. Prova disso, foram as sugestões dadas por alguns, no sentido de incrementar espaço. Um dos exemplos mais elucidativos deste interesse foi a contentamento de uma mãe ao perceber as inúmeras possibilidades de ação existentes no interior, quando convidada a conhecer os seus recantos.

Algumas destas ocasiões foram ainda aproveitadas para mostrar aos pais as diversas áreas das salas e os materiais existentes em cada uma delas, para que também estes pudessem perceber o tipo de experiências que as crianças realizam ao longo do dia, o que podem explorar, manipular, observar, e as brincadeiras em que estas se envolvem.

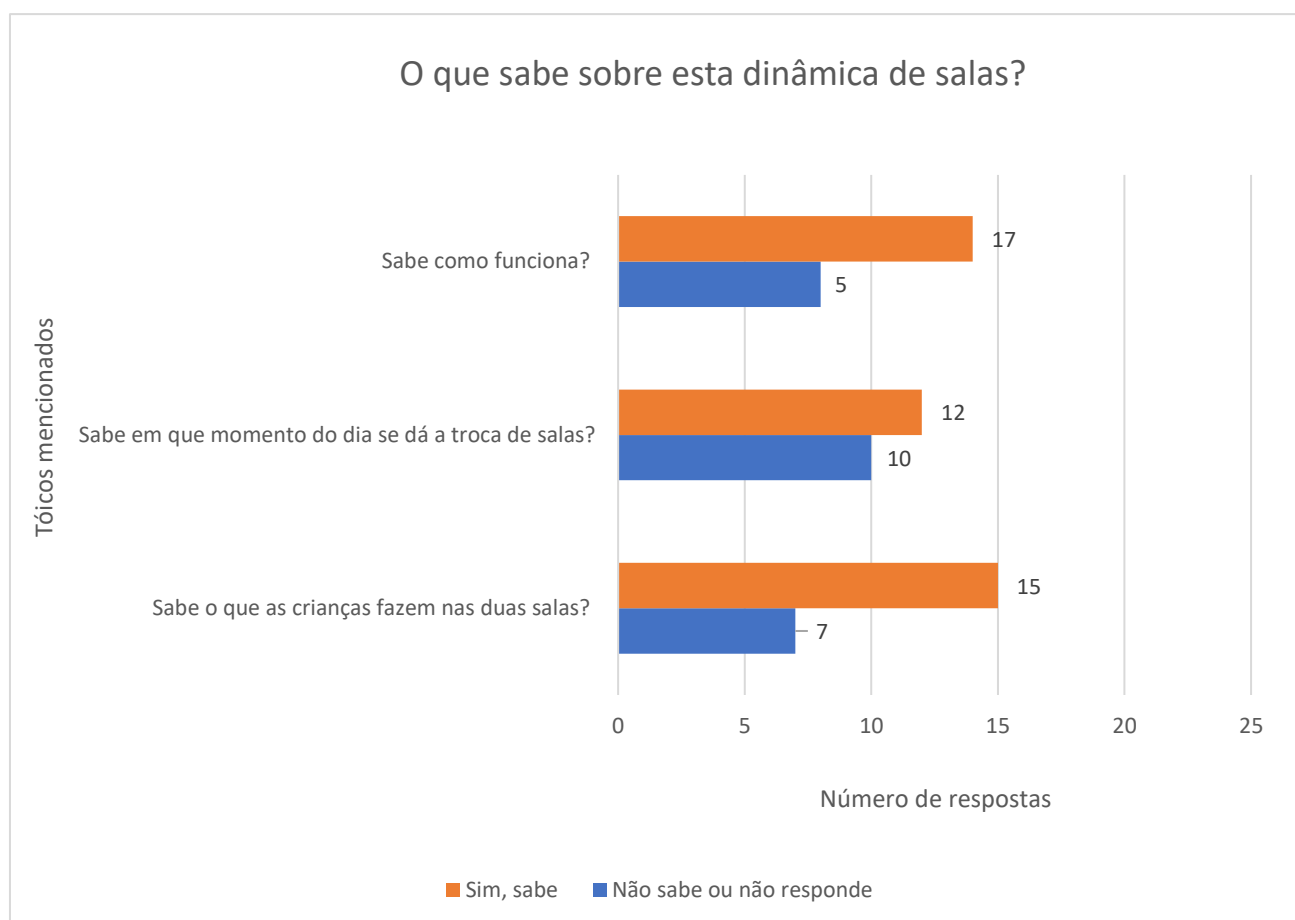
Estes contatos de proximidade estabelecidos com os pais foram extremamente importantes, nomeadamente, para concretização dos objetivos deste trabalho, uma vez que a sua participação era essencial. Mas, tal como revelam os resultados apresentados na Figura 11 nem sempre foi possível chegar a todos os pais. Davies (1989), num estudo sobre os contatos entre a escola e a família concluiu que, na maioria dos casos, é quem leva e traz as crianças ao jardim de infância, quem estabelecem contatos informais, espreita as salas, e recebe informações acerca dos processos que esta atravessa. Montandon (1996), aponta ainda que é a mãe quem assume a maior parte dos contactos com os educadores, e consequentemente, quem participa nas iniciativas promovidas pelo jardim de infância.

A experiência, vivida no período de intervenção veio corroborar os factos referenciados, uma vez que estes contatos se cingiram a um grupo restrito. De referir que, neste estudo em concreto, foram as mães que registaram uma maior participação.

Efetivamente, nos dias de hoje, está a tornar-se cada vez mais difícil obter a participação dos pais, seja por causa do emprego, dos horários escolares, ou de outras responsabilidades, deixando-os “sem tempo” para colaborar com a escola (Brickman & Taylor, 1991). Deve, no entanto, considerar-se os esforços que os pais têm vindo a fazer ao longo do tempo. Estes já vão participando mais por iniciativa própria, vão a mais reuniões, participam em órgãos representativos como por exemplo as associações de pais, não se limitando apenas à relação com o educador (Marques, 1994). Na verdade, mesmo os pais muito ocupados têm vindo a manifestar o desejo de participar na experiência educativa das crianças, ainda que necessitem de apoio e de encorajamento especiais para tornarem esse desejo realidade (Brickman & Taylor, 1991). Cabe por isso ao educador a importante responsabilidade de estabelecer mecanismos estratégicos que façam deles uma figura cada vez mais presente e consciente do processo educativo das crianças.



**Questão 4.** Diga o que sabe sobre a dinâmica de permuta de salas.



*Figura 12 – O que sabem os pais sobre a dinâmica de permuta de salas.*

A terceira questão deste inquérito incide mais uma vez sobre o conhecimento dos pais a respeito da dinâmica de permuta de salas. Como se pôde concluir na análise da primeira questão, a grande maioria dos pais tem conhecimento da sua implementação. Importa agora perceber o que de facto sabem sobre ela.

Numa questão de carater aberto, é pedido aos pais que sigam os tópicos mencionados e que, de um modo sucinto, digam o que sabem sobre esta dinâmica de salas.

Ao observar o gráfico da Figura 12, desde logo pode concluir-se, que o número de respostas afirmativas, à exceção do segundo tópico (2. Sabe em que momento do dia se dá a troca de salas?), é significativamente superior em comparação com o número de respostas negativas ou ausência de resposta.

No que diz respeito ao primeiro tópico mencionado **1. Sabe como funciona?**, no universo dos 22 participantes, 17 comprovaram saber como se processa o funcionamento desta

dinâmica de salas e 5 demonstraram não o saber. Relativamente a este último dado, 3 disseram não saber, de todo, como se processa o seu funcionamento e os últimos 2 não apresentaram qualquer tipo de resposta. Pela leitura dos dados, foi possível verificar que os pais conseguem descrever, na maioria das vezes, o modo de funcionamento desta dinâmica. Nas suas respostas, a maior parte, referiu a utilização de modo intercalado das duas salas, a “*sala do brincar*” e a “*sala de atividades*”, como vulgarmente lhe chamam. Estes, demonstraram ainda saber que o uso das duas salas, seja no período da manhã, seja no período da tarde, se inclui na rotina diária das crianças. Apesar da pouca clareza ao nível do discurso escrito, alguns pais conseguiram descrever de um modo bastante aproximado o que de facto se passa na realidade. Num dos exemplos de resposta pode ler-se: “Quando chegam de amanhã, as crianças vão para uma das salas, indo posteriormente para a outra, pelo que, todos os dias estão nas duas salas.”

No que concerne ao segundo tópico **2. Sabe em que momento do dia se dá a trocas de salas?**, 12 identificaram de forma acertada o momento em que esta é efetuada e 10 não o souberam precisar. De entre estes últimos, 3 afirmaram, não saber em que momento do dia se dá a troca de salas, 6 indicaram-no erradamente e 2 não apontaram qualquer resposta. Neste tópico os resultados ficaram um pouco aquém do que era esperado, dado que se previa um conhecimento superior ao apresentado (sensivelmente metade). Pela leitura das respostas, pôde concluir-se que alguns destes pais conhecem o momento exato do dia em que se dá a permuta de salas, ao referirem os instantes seguintes à pausa para o almoço. Outros, porém, indicaram-no erradamente, associando este acontecimento ao início de cada manhã. Pensa-se que tais resultados se devam ao facto de os pais não estarem presentes no período em que é dada a troca das salas (após o período do almoço). No âmbito da prática, geralmente ao início do dia, observaram-se algumas situações em que estes se questionavam a si e aos seus filhos sobre em qual das duas salas os deveriam deixar, sendo necessária a ajuda do educador ou das próprias crianças para os direcionar. Em alguns dos pais esta dúvida persistiu dia após dia, o que de certo modo justifica os resultados obtidos neste tópico.

Tal informação leva necessária mente a pensar numa forma de eliminar esta dúvida manifestada pelos pais diariamente, sem que para isso seja necessária a ajuda de terceiros (adultos ou crianças). Uma das possibilidades seria a criação de um cartão de identificação, com uma fotografia ou com uma ilustração de cada criança, que fosse colocado à entrada da sala a utilizar num dado momento. Dispostos de forma visível, estes

cartões poderiam facilitar o reconhecimento do local para o qual os pais deveriam direcionar os seus educandos.

Em relação ao terceiro tópico enunciado **3. Sabe o que se faz nas duas salas?**, 15 foram capazes de referir alguns exemplos de atividades realizadas nas duas salas e 7 demonstraram não ter conhecimento sobre o que nelas se faz. Relativamente a este último dado, 3 disseram não ter conhecimento sobre o que se desenvolve em ambas as salas e 4 não apresentaram qualquer tipo de resposta.

Ao analisar os resultados obtidos neste tópico foi possível concluir que todos pais, sem exceção, estabelecem uma distinção relativamente ao que é feito em cada uma das salas. Nas suas respostas, referindo-se à sala 1, a maioria, menciona que neste espaço, as crianças se dedicam a um brincar de caráter mais livre, envolvendo-se em brincadeiras como o “Faz de conta”, em dramatizações, e em outros jogos de natureza mais lúdica, fazendo associar à sala 2 algumas brincadeiras de caráter mais direcionado, como a “Hora do conto”, a realização de experiências, a manipulação de materiais, a produção de desenhos e de pinturas ou o contato com as novas tecnologias. É ainda de salientar, que em resposta a este tópico, alguns dos pais, utilizaram mesmo as expressões “sala para o brincar” e “sala do trabalho” para descrever o que nestas salas se faz, o que leva a crer que os pais ainda não estão completamente esclarecidos sobre o verdadeiro propósito desta dinâmica. A estes resultados poderão também estar associadas as denominações atribuídas a cada uma das salas, o que pode levar a uma distinção entre o que feito numa e noutra sala.

No âmbito geral, os resultados apresentados nesta questão levam a considerar que os pais, apesar de ainda manifestarem algumas imprecisões, têm conhecimento a respeito da dinâmica de permuta de salas. Ainda assim, importa referir que número de pais que não apresentou qualquer tipo de resposta por conhecimento insuficiente deve ser analisado e tido em conta no âmbito da prática.

**Questão 5.** O que pensa que o seu filho faz nestas salas (que atividades desenvolve, que brincadeiras, etc.)?

A quarta questão deste inquérito diz respeito, precisamente, às brincadeiras que os pais pensam que as crianças fazem nas duas salas de atividades. Apresentam-se nas Tabelas 1 e 2 os resultados obtidos<sup>4</sup>.

*Tabela 1 – Atividades apontadas pelos pais: sala 1.*

<b>Sala 1 “sala do brincar”</b>			<b>Total</b>
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>(n)</b>
<b>Área de Expressão e Comunicação</b>	Atividades ligadas ao domínio da educação motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploração livre do espaço e do movimento</li> <li>▪ Jogos de regras</li> <li>▪ Jogos de empilhamento e de construção</li> </ul>	12
	Atividades ligadas ao domínio da educação artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenho</li> <li>▪ Pintura</li> <li>▪ Produções plásticas</li> <li>▪ Música e canto</li> <li>▪ Brincar ao “faz de conta” sozinho ou com outras crianças</li> <li>▪ Teatro</li> <li>▪ Dança</li> </ul>	27
	Atividades ligadas ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ouvir e conta histórias</li> </ul>	4
<b>Área da Formação Pessoal e Social</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interação entre crianças (não especificada)</li> </ul>	1

<sup>4</sup> De modo a facilitar a compreensão dos dados, procedeu-se à sua redução através do estabelecimento de categorias. Esta divisão teve como base as Áreas de Conteúdo estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (2016).

Tabela 2 – Atividades apontadas pelos pais: sala 2.

Sala 2 “sala de atividades”			Total
Categoria	Subcategoria	Indicador	(n)
Área de Expressão e Comunicação	Atividades ligadas ao domínio da educação artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenho</li> <li>Pintura</li> <li>Produções plásticas</li> <li>Colagem/recorte</li> <li>Modelagem</li> <li>Música e canto</li> <li>Dança</li> </ul>	27
	Atividades ligadas ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir e contar histórias</li> <li>Contatar com livros, lápis, papel e quadro</li> <li>Realização de grafismos</li> <li>Exploração das formas das letras</li> <li>Exploração de palavras, sílabas e letras</li> </ul>	5
	Atividades ligadas ao domínio da matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contatos emergentes com matemática</li> <li>Realização de contagens</li> <li>Identificação e exploração dos números</li> </ul>	4
Área do Conhecimento do Mundo	Atividades ligadas à abordagem às ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fabrico de alimentos</li> <li>Experiências de germinação e outras</li> <li>Aprendizagens sobre o meio físico</li> </ul>	6
	Atividades ligadas à utilização das tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização do computador</li> </ul>	2
Área da Formação Pessoal e Social		<ul style="list-style-type: none"> <li>Interação entre crianças e entre crianças e adultos (não especificada)</li> </ul>	1

Relativamente ao que é feito na sala 1, tendo em conta as respostas dadas pelos pais e considerando as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE (2016), foi possível reconhecer algumas atividades relacionadas com a Área de Expressão e Comunicação, especificamente ligadas aos domínios da Educação Motora, da Educação Artística, e da Expressão Oral e Abordagem à Escrita, e, ainda, com a Área da Formação Pessoal e Social, embora esta última se apresente em número muito reduzido.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, designadamente ao Domínio da Educação Motora, foram mencionadas 12 atividades, das quais se destacam os jogos de regras, os jogos de empilhamento e de construção e as atividades de livre exploração do espaço e dos movimentos. Seguem-se alguns dos exemplos de atividades referidas pelos pais ligadas a este domínio: *“explora a sala e brinca de forma livre”*; *“faz construções”*; *“faz jogos em grupo”*. Relativamente ao Domínio da Educação Artística, foram referenciadas 26 atividades, destacando-se no Subdomínio das Artes Visuais, os desenhos, as pinturas e as produções plásticas em geral, no Subdomínio da Música a aprendizagem de músicas e a prática do canto, e, ainda, no Subdomínio da Dramatização, a realização de teatros, a dança e o brincar ao *“Faz de conta”* (e.g. *“faz desenhos e pinturas”*; *“faz teatros”*; *“canta e dança”*; *“faz atividades lúdicas”*; *“jogos de imitação”*; *“brinca com brinquedos e com as outras crianças”*; *“brinca ao Faz de conta”*; *“brinca às casinhas e aos doutores”*). Este último com uma expressão bastante superior em relação às restantes. No que respeita ao Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita foram referidas 4 atividades todas elas relacionadas com a leitura e a audição de histórias (e.g. *“ouve histórias”*; *“hora do conto”*).

Na Área da Formação Pessoal e Social, embora com muito pouca expressividade, houve ainda 1 referência a atividades de socialização, entenda-se interação entre crianças e entre crianças e adultos (e.g. *socializa*).

Relativamente ao que é feito na sala 2, foram, igualmente, reconhecidas atividades relacionadas com as áreas de conteúdo, nomeadamente com a Área de Expressão e Comunicação, com a Área de Formação Pessoal e Social e com a Área do Conhecimento do Mundo.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Educação Artística, foram referenciadas 27 atividades. Dentro deste domínio, associadas ao Subdomínio das Artes Visuais, foram identificadas atividades como o desenho, a pintura, as produções plásticas, o recorte/colagem e a modelagem, tendo sido, ainda, referidas no Subdomínio da Música atividades como a audição de canções, o canto e a

dança. Alguns dos exemplos de atividades referidos pelos pais foram: *“faz desenhos e pinturas”*; *“faz trabalhos manuais”*; *“construção de materiais decorativos”*; *“corta e cola”*; *“molda”* *“canta canções e dança”*; *“aprende cantigas”*. Relativamente ao Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita foram mencionadas 5 atividades, entre as quais a leitura e audição de histórias ou a “Hora do conto”, o contato com os livros, lápis, papel e quadro, a realização de grafismos, a exploração das formas das letras, e ainda, a exploração de palavras, sílabas e letras (e.g. *“leitura dinâmica das letras”*; *“alfabetização divertida”*; *“tem contatos com os livros, lápis e papel”*; *“ouve e conta histórias”*; *“primeiros contatos com os grafismos”*. No Domínio da matemática foram referidas 4 atividades no âmbito dos primeiros contatos com a matemática, nomeadamente a realização de contagens e a identificação e exploração dos números (e.g. *“identifica os números”*; *“conta”*; *“brinca com as formas dos números”*).

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo os pais referiram, relativamente à Abordagem às Ciências um total de 6 atividades, das quais se destacam, a confeção de alimentos, a realização de experiências e as aprendizagens sobre o meio físico. Sobre a Utilização das Tecnologias, os pais referiram também a realização de jogos de computador. Alguns dos exemplos de atividades referidas pelos pais, ligadas à área do conhecimento do mundo foram: *“faz experiências de jardinagem”*; *“faz experiências relacionadas com o fabrico de alimentos”*; *“aprende tudo o que está relacionado com o meio físico”*; *“brinca no computador”*.

No que respeita à Área da Formação Pessoal e Social, houve ainda 1 referência a atividades de socialização (e.g. aprende a relacionar-se com as outras crianças).

Os resultados obtidos nesta questão levam a algumas constatações que merecem reflexão. Relativamente à sala 1 “sala do brincar”, tal como verificado na análise da questão anterior, os pais fazem associar experiências de caráter livre, evidenciando nas suas respostas a realização de atividades da iniciativa das crianças. A esta estão também associadas as diversas possibilidades de jogo dramático/sociodramático que ocorrem nas áreas da sala. Nas suas respostas as brincadeiras de “Faz de conta” e as reproduções da vida quotidiana levadas a cabo na área da casinha ou na área do hospital, sozinhas ou com outras crianças, e com recurso a diferentes brinquedos foram amplamente referidas. As atividades de livre exploração do espaço e dos movimentos mereceram também algum destaque, o que leva a crer, na ótica dos pais, que nesta sala as crianças têm a oportunidade de se movimentarem de um espaço para o outro, de se expressarem corporalmente e de interagir no espaço com um maior à vontade. Este facto pode ser explicado com a quase

inexistência de mesas e de cadeiras, o que permite às crianças deslocarem-se com mais facilidade.

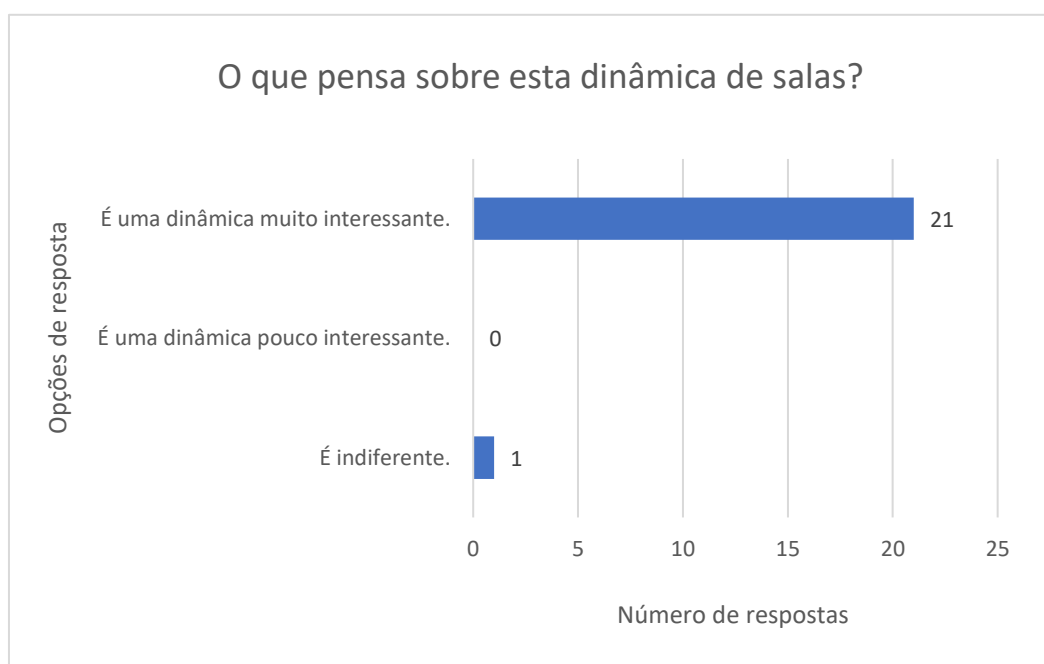
No que diz respeito à sala 2 “sala de atividades”, existem também algumas elações a retirar. Pela leitura dos dados e fazendo uma comparação com as atividades associadas pelos pais à sala 1, percebe-se um aumento ao nível da sua diversidade. Tal como se pode verificar ao analisar Tabela 2, dentro da Área de Expressão e Comunicação, passam a fazer parte das atividades a realizar pelas crianças, as atividades ligadas ao Domínio da Matemática, passando também a existir a Área do Conhecimento do Mundo. De ressaltar que as atividades ligadas ao domínio da educação motora deixam de constar desta lista.

A esta sala, os pais fazem associar brincadeiras de caráter mais estruturado e essencialmente ligadas aos saberes mais específicos do currículo, como a emergência da leitura e da escrita, as expressões artísticas, a matemática, as ciências ou as tecnologias, o que não deixa de significar estas surjam da livre iniciativa das crianças. Esta perceção deve-se presumivelmente ao modo como a sala se encontra organizada. Esta apresenta áreas bem definidas destinadas, por exemplo, às atividades de leitura como a “Hora do conto”, à elaboração de registos gráficos, à manipulação de materiais de origens diversas e com diferentes texturas (farinha, materiais de desperdício, massa de modelar) à realização de jogos de tabuleiro, à exploração das expressões artísticas, à utilização do computador e à realização de experiências no âmbito das ciências naturais. Atividades mais sedentárias que pressupõem na ótica dos pais um maior envolvimento por parte das crianças, uma concentração e consequentemente mais desenvolvimento e aprendizagens. Talvez por isso estes lhes atribuam o nome a denominação “sala do trabalho”.

De referir que a esta salas são igualmente associadas as brincadeiras de jogo dramático como o “Faz de conta” embora estas sejam mencionadas pelos pais em menor número.



**Questão 6.** Do ponto de vista do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que pensa sobre a dinâmica de permuta de salas?



*Figura 13 – Percepção dos pais sobre a dinâmica de permuta de salas.*

A sexta questão incide sobre a percepção dos pais a respeito da dinâmica de permuta de salas. Nela, é-lhes pedido que digam o que pensam sobre esta dinâmica, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao analisar os resultados apresentados no gráfico da Figura 13, foi possível concluir, que, no entendimento dos pais, esta é uma dinâmica de salas muito interessante. Nas suas respostas 21 consideraram esta dinâmica de salas muito interessante e 1 declarou ser indiferente. De referir que não houve qualquer registo na opção “É uma dinâmica pouco interessante.

Pensa-se que os resultados obtidos nesta questão possam estar relacionados com a experiência de cada um dos pais, seja pelo seu próprio percurso escolar ou pelo de outros filhos que já frequentaram o jardim de infância. De facto, não é comum em outros estabelecimentos de educação pré-escolar o uso de modo intercalado de duas salas de atividades e, seja pela possibilidade de as crianças poderem experimentar espaços com uma oferta mais diversificada, seja por considerarem um método inovador, os pais, veem-no, habitualmente, com agrado.

**Questão 7.** Na sua opinião, que vantagens/desvantagens traz, a dinâmica de permuta de salas à educação do seu filho?

A sétima questão incide sobre a percepção dos pais a respeito das vantagens/ desvantagens que esta dinâmica de salas pode trazer à educação dos seus filhos. Através desta pergunta, procura-se perceber de um modo mais aprofundado em que aspetos a dinâmica de salas poderá beneficiar, ou não, a educação das crianças.

Na percepção dos pais, a implementação da dinâmica de permuta salas traz apenas vantagens.

Ao nível do espaço físico, a principal característica desta dinâmica de salas é aquilo que a distingue é a utilização de duas salas de atividades. Esta utilização é vista pelos pais como um aspeto muito positivo. Na opinião destes, o uso de duas salas permite uma melhor organização e rentabilização dos espaços, o que se traduz em áreas mais amplas onde mais crianças podem brincar. Com espaços mais amplos, o número de áreas passa também a ser maior, aumentando assim, a quantidade e a qualidade das experiências vividas ao longo do dia. A rentabilização dos recursos materiais, foi outro dos aspetos mencionados pelos pais. Alguns destes referem, que com uso de duas salas, deixa de ser necessária a replicação dos materiais (e.g. o mesmo número de tesouras, canetas de feltro ou lápis, em cada sala) uma vez que tudo é utilizado por todos.

Outra das vantagens apontadas pelos pais tem a ver com as interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e o espaço. Pela leitura das suas respostas, pôde perceber-se a importância que estes atribuem ao facto de os seus filhos poderem interagir com crianças de outros grupos que não o seu, em contexto de sala. No seu entender, esta interação desafia-as a viver em relação com outras crianças e outros adultos, sem que perca a consciência de grupo. Outro fator referido tem a ver com os valores como o respeito, a convivência com regras, a responsabilidade, e a autonomia que emergem desta relação.

No decorrer da prática pedagógica, foi possível observar este à vontade no relacionamento entre as crianças. À mediada que estas se deslocavam entre uma e outra sala, interessadas em experienciar uma outra brincadeira, ia emergindo nelas a necessidade de dialogar e de negociar, fosse para participar num jogo ou para regular o número de crianças que deveria permanecer em determinada área. Por meio desta negociação, ocorrida em situações reais, as crianças foram compreendendo a necessidade do estabelecimento de regras e a importância do respeito pelo outro para a convivência. Esta deslocação entre salas, por

iniciativa das crianças, vem por outro lado demonstrar a segurança e autonomia com que agem neste contexto, o que se deve, em grande parte, à postura das educadoras, que lhes transmitem a confiança e a segurança de que precisam para atuarem livremente no espaço, descentralizando-se da figura do adulto.

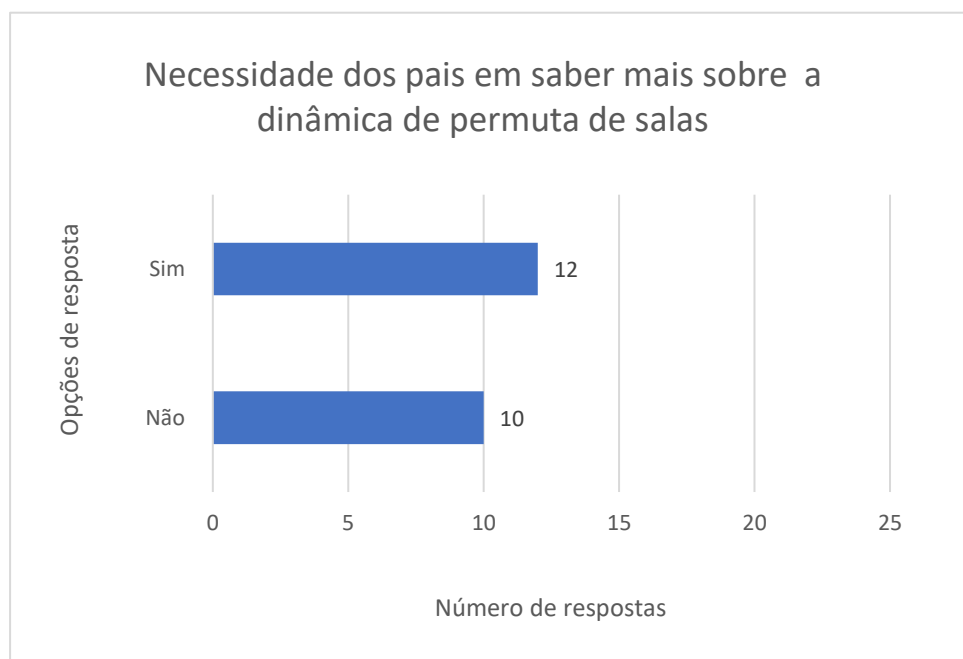
Ainda em relação ao espaço, os pais fazem uma comparação com outras salas de jardim de infância em que utilização dos espaços pelas crianças se restringe a apenas uma sala de atividades. Estes reconhecem a utilização de duas salas como uma vantagem para a educação dos seus filhos, embora não apresentem uma justificação.

Outra das vantagens identificada pelos pais tem a ver com a organização do tempo. Esta organização não se prende propriamente com os tempos pedagógicos que se incluem na rotina diária como o acolhimento, a planificação, as atividades e projetos, o trabalho em pequeno e grande grupo, o conselho ou o tempo de partida, mas sim com o tempo destinado ao brincar e à aprendizagem, que são concebidos por estes separadamente. Em outras palavras, para os pais, a dinâmica de permuta de salas e em específico a utilização de duas salas (as denominas “*sala do brincar*” e “*sala de atividades*”) permite reservar tempo, tanto para a aprendizagem como para a brincadeira que são aspetos igualmente importantes na educação das crianças, mas que não são vistos como estando interligados. Na perceção dos pais deve existir um tempo dedicado ao brincar, de modo livre que vá ao encontro dos interesses e anseios das crianças e que possibilite a exploração a diversão a recriação e a abstração, assim como, um tempo destinado à aprendizagem que envolva a elaboração de tarefas e que implique a apropriação de regras e o desenvolvimento das suas capacidades, conhecimentos e aptidões. Esta é uma ideia com a qual não é possível concordar, uma vez que ao brincar a criança está também a aprender. É imperativo que se tome consciência da necessidade que as crianças têm de brincar e da importância da sua intencionalidade e sequencialidade. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e [esclarecem que este] está associado ao aprender”. Segundo as autoras, as crianças brincam sobre aquilo que sabem e estão ativamente envolvidas quando aprendem e estão motivadas para aprendizagem. Esta ação ocorre na companhia de alguém que estabelece uma ligação afetiva positiva, forte, duradoura e estável com as crianças, sendo que a intervenção do educador deve cumprir estes objetivos.

Mediante o brincar ou outro tipo de experiências educativas proporcionadas, a criança envolve-se ativamente na construção da sua própria realidade e em conclusões pessoais sobre essa mesma realidade. A criança reflete igualmente sobre o que é ou não é aceitável,

o que é ou não é apropriado, posicionando-se igualmente face à experiência vivida, refletida e partilhada (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

**Questão 8.** Sente necessidade de saber mais sobre esta dinâmica?



*Figura 14 – Necessidade dos pais em saber mais sobre a dinâmica de permuta de salas.*

A sexta e última questão deste inquérito recai sobre a necessidade dos pais em saber mais sobre esta dinâmica de salas.

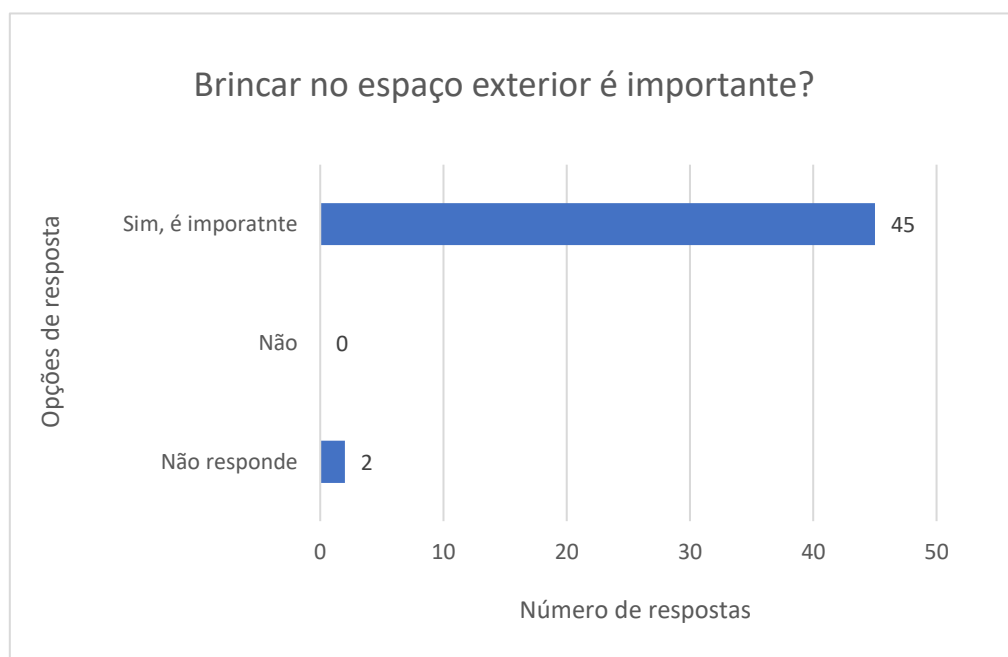
Em resposta a esta questão, 12 afirmaram ter essa necessidade e 10 reconheceram que não necessitam.

Embora os números apresentados no gráfico da Figura 14 estejam equilibrados existe um grande número de pais (a maioria) a afirmar necessitar de obter mais informações sobre a dinâmica de permuta de salas. Este é um dado importante e que deve ser tido em consideração, pois tal como se verificou na análise das questões anteriores, os pais ainda não estão completamente esclarecidos sobre os propósitos desta organização.

## 2.2. Inquérito – Espaço exterior

Com respeito ao espaço exterior, foram distribuídos pelos pais 90 inquéritos, tendo sido devolvidos um total de 47 inquéritos.

**Questão 1.** Considera que o brincar no espaço exterior é importante para o desenvolvimento e aprendizagem do seu filho?

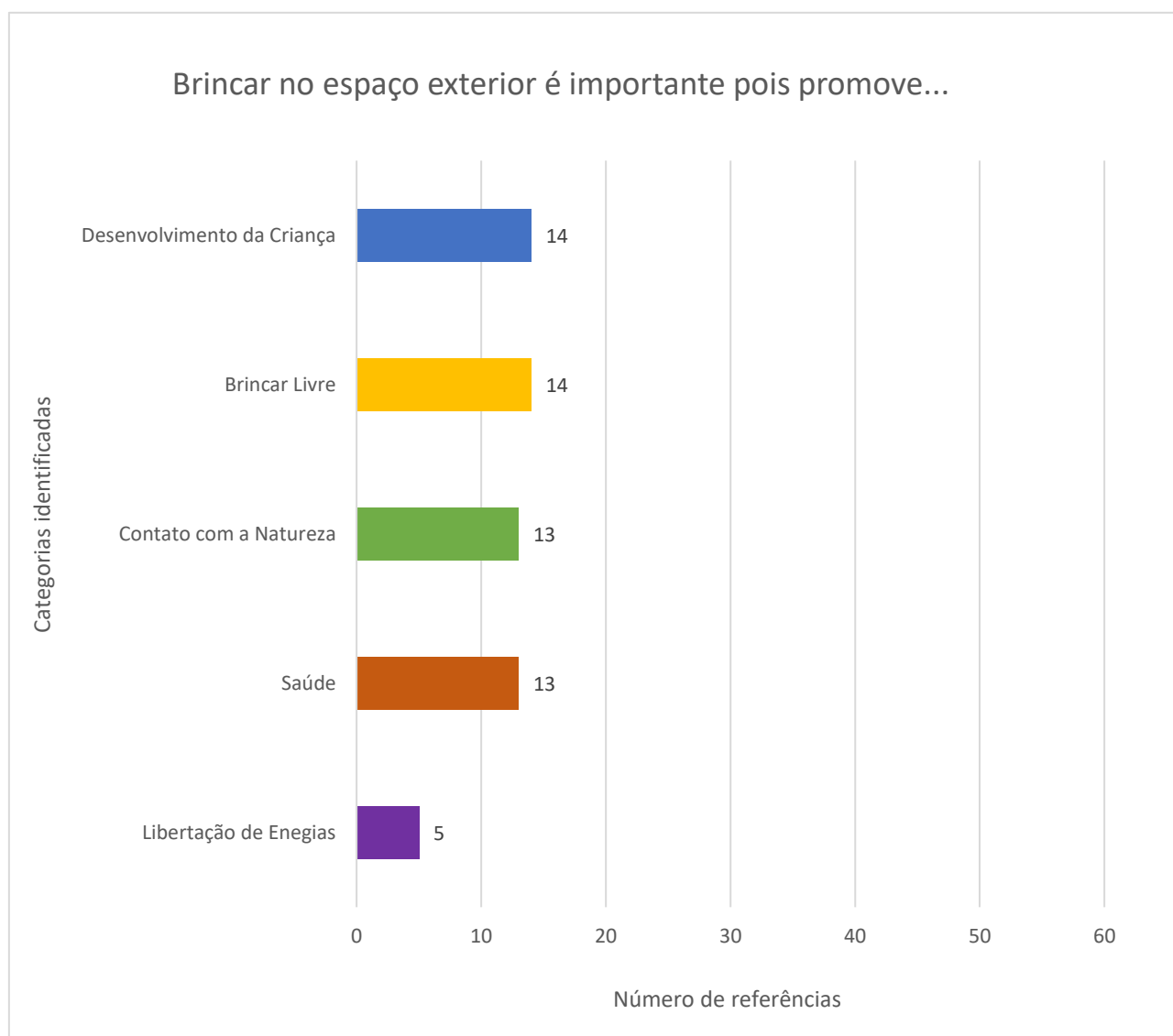


*Figura 15– Importância do brincar no espaço exterior.*

O inquérito referente ao espaço exterior tem início com uma questão de resposta direta, por meio da qual se procura compreender a opinião dos pais sobre a importância do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao analisar o gráfico da Figura 15, é possível afirmar que as respostas de todos os pais apresentam a mesma tendência, referindo que o brincar no espaço exterior é algo verdadeiramente importante. De entre os 47 participantes, 45 responderam a esta questão de modo afirmativo selecionando a opção “Sim, é importante”, e 2 não apresentaram qualquer tipo de resposta. De referir que não houve qualquer registo na opção de resposta “Não”.

### Questão 1.1. Porquê?



*Figura 16 –Brincar no espaço exterior é importante pois promove....*

Compreendido o valor que os pais atribuem ao brincar no exterior para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, importa agora perceber as razões que os levam a defender esta posição. No gráfico da Figura 16, apresentam-se as categorias identificadas na análise dos resultados obtidos nesta questão.

Com a leitura das respostas dadas pelos pais, constatarem-se algumas evidências, relativamente, aos benefícios do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento holístico das crianças, tendo sido referenciadas algumas das suas implicações nos domínios cognitivo, social, emocional e motor. Em um dos exemplos de resposta pode

ler-se: *“brincar no exterior é fundamental para o desenvolvimento motor e intelectual da criança”*.

Em outras referências, alguns dos pais, manifestaram, a sua convicção de que ao brincar no espaço exterior as crianças se envolvem num brincar de caráter mais livre e muito menos direcionado do que aquele que acontece no espaço interior. Foram surgindo nas suas respostas, algumas alusões ao brincar com *“liberdade”* e por *“livre iniciativa”*, à *“descoberta”*, à *“exploração dos espaços”* e à *“exploração dos movimentos”*.

O contato com a natureza foi outro dos aspetos mencionados pelos pais, que veem o brincar no espaço exterior, como um incentivo ao contato com os diferentes cheiros, cores, formatos e texturas que os ambientes naturais proporcionam. Estes referem, ainda, que ao brincarem neste espaço as crianças passam a ter consciência do impacto das suas ações no mundo ecológico e consequentemente a desenvolverem uma atitude mais sustentável. Leia-se nos seguintes exemplos: *“é importante por causa da proximidade com a natureza”*; *“Promove o amor e o respeito pela natureza, fomenta o espírito ecológico e a consciência de cidadania”*.

Na conceção dos pais, brincar no exterior, também favorece o fortalecimento do sistema imunológico da criança, o bom funcionamento do sistema respiratório, assim com, beneficia, o aumento do tempo diário de exposição solar. Nas suas respostas as alusões à importância de *“respirar ar puro”*, de *“andar pelo chão”* ou de *“apanhar sol”*, fizeram-se bastante presentes.

Por fim, os pais também referem o valor do brincar no espaço exterior enquanto meio de libertação das energias acumuladas ao longo do dia, como um modo de compensar o tempo passado no espaço interior.

Fazendo agora a leitura do gráfico da Figura 16, onde se apresentam os aspetos enunciados pelos pais sob a forma de categorias, é possível perceber que o maior número de referências se verifica, nas categorias Desenvolvimento da Criança e Brincar Livre (cada uma com 14 referências). Em seguida surgem as categorias Contato com a Natureza e Saúde, cada uma delas com 13 referências, e por último, em menor número, a categoria Libertação de Energias com 5 referências.

Esta questão leva a refletir sobre aqueles que são considerados, pelos pais, os benefícios do brincar no espaço exterior e aquilo que o espaço exterior deste jardim de infância tem vindo a oferecer às crianças. Efetivamente, os espaços exteriores são uma mais valia para o desenvolvimento das crianças, dado que, este é um ambiente singular que oferece oportunidades de aprendizagem que não estão disponíveis no interior (Tovey, 2007). De

facto, alguns espaços exteriores oferecem um ambiente único, proporcionando liberdade para brincar, experimentar, descobrir e explorar novas coisas, sem os constrangimentos do espaço interior. Estes espaços são, regra geral, mais abertos, amplos e permitem mais oportunidades de movimento e de controlo às crianças (por se sentirem fora da supervisão dos adultos), enquanto o espaço interior, devido às suas características físicas, apresenta um maior controlo por parte do adulto (Stephenson, 2002, citado em Tovey, 2007).

Brincar no espaço exterior é, sem dúvida, um aspeto importante para as crianças, e que deve ocupar um lugar de destaque na sua educação, uma vez que favorece inúmeras experiências que contribuem para o desenvolvimento saudável (Bailey, Doherty & Jago, 2003, citado em Figueiredo, 2015). Este potencia as relações sociais entre pares e com os adultos, desenvolve a capacidade de iniciativa, aumenta o leque de aprendizagens ao dispor das crianças, favorece a interação com elementos da natureza (quando estes existem) e consequentemente o seu respeito e responsabilização (Figueiredo, 2015).

Tal como referido pelos pais, brincar no espaço exterior traz, ainda, ganhos para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunitário, a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência do corpo, da coordenação e das comunicações neurais (Bilton, 2010; White, 2011).

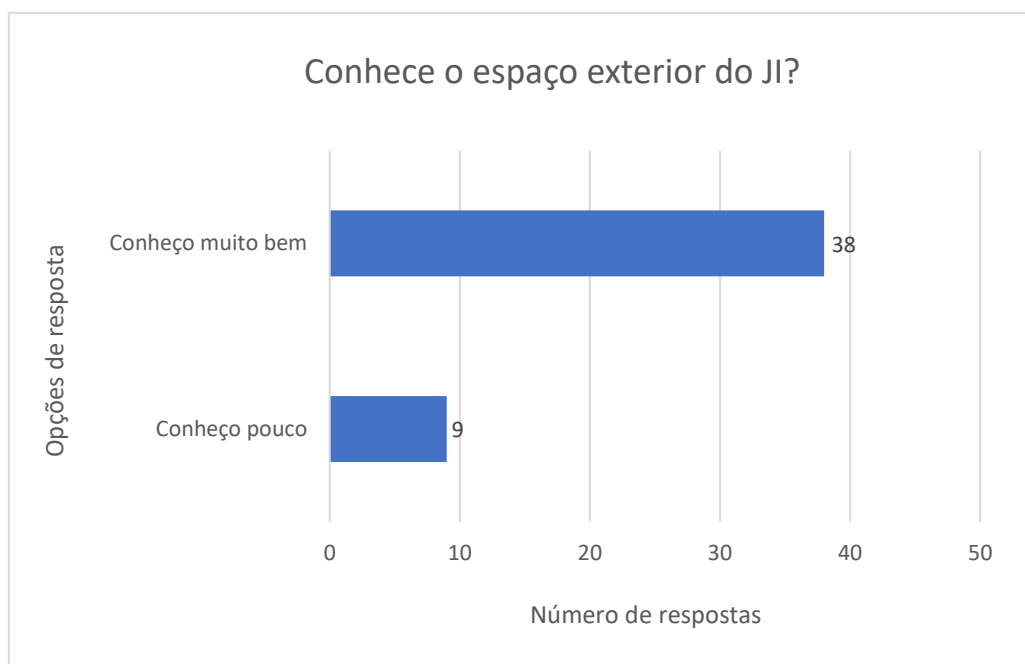
A importância de brincar no exterior ultrapassa a simples necessidade de as crianças “esticarem as pernas e gastarem energias” sendo redutor compreender o exterior dessa forma. Bilton (2010), considera que os espaços exteriores e interiores devem ser compreendidos como contextos igualmente relevantes para o desenvolvimento e para as aprendizagens, sendo importante perspectivá-los de forma integrada e combinada.

Será incorreto ainda, associá-lo a uma forma simples de gastar energia, pois, tal como refere Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (p.32). Pimentel (2003) acrescenta, ainda, que o brincar e o divertir são necessidades básicas do ser humano.

Dado o exposto, torna-se cada vez mais necessário delinear estratégias de mudança no âmbito dos espaços exteriores.



**Questão 2.** Como classifica o seu conhecimento sobre o espaço exterior do JI?



*Figura 17 – Conhecimento dos pais sobre o espaço exterior.*

A segunda questão tem como objetivo compreender qual o conhecimento dos pais sobre o espaço exterior do jardim de infância. Esta pergunta é extremamente importante, dado que o conhecimento deste espaço é essencial para dar resposta às questões do inquérito. Os resultados apresentados no gráfico da Figura 17, revelam que a maioria dos pais conhece muito bem o espaço exterior. Em resposta a esta questão, 38 classificaram o seu conhecimento sobre este espaço como sendo muito bom, assinando a opção “Conheço muito bem”, sendo que 9 admitiram ter um conhecimento reduzido sobre este, ao seleccionar a opção “Conheço pouco”.

Estes resultados podem ser justificados com o facto de o espaço exterior ser visível através do gradeamento que envolve as instalações do jardim de infância, o que por si só confere algum conhecimento aos pais. Para além disso, tal como acontece com respeito ao espaço interior, no início do ano letivo, logo na primeira reunião com a educadora, os pais têm a oportunidade de visitar este espaço, sendo-lhes dado a conhecer as suas potencialidades.

### Questão 3. O que pensa sobre este espaço?

A terceira questão deste inquérito pretende saber o que pensam os pais, em concreto, sobre o espaço exterior deste jardim de infância. Com um elevado número de respostas e dada a sua abrangência, tal como aconteceu na análise da segunda questão, houve a necessidade do estabelecimento de categorias. Estas surgiram única e exclusivamente das respostas apresentadas pelos pais, encontrando-se expostas na seguinte tabela.

*Tabela 3 – O que pensam os pais sobre o espaço exterior.*

<b>Espaço Exterior</b>		<b>Total</b>
<b>Categoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>(n)</b>
<b>Condições físicas do espaço: equipamentos fixos/ móveis e materiais naturais</b>	Adequado	15
	A necessitar de melhorias	20
	Desadequado	2
<b>Área (Tamanho)</b>	Grande	6
	Pequeno	1
<b>Satisfação das necessidades das crianças</b>	Satisfaz	6
	Não satisfaz	1

Ao analisar os resultados apresentados na Tabela 3, é possível observar, com maior número de referências a categoria Condições físicas do espaço: equipamentos fixos/móveis e materiais naturais. A esta categoria fizeram associar-se, todas as respostas com referência às condições de adequação dos equipamentos fixos e móveis presentes no

espaço exterior, tais como, estruturas multifunções (e.g. baloiços, parque infantil, campo de jogos), área coberta, solo (e.g. pavimento em gravilha e cimento) e brinquedos. Assim como, dos materiais naturais referidos (e.g. relva, vegetação, plantas e árvores). Nesta categoria, foram identificadas 15 referências que indicavam as condições físicas do espaço como sendo adequadas, 20 referências que apontavam a necessidade de serem efetuadas algumas melhorias e 2 referências que aludiam à inadequação das suas condições. Na análise das respostas dadas pelos pais puderam ler-se exemplos como: *“tem vários brinquedos”*; *“podia ter mais vegetação, plantas e árvores de fruto”*; *“está razoavelmente equipado”*; *“o pavimento em cimento está em muito mau estado”*; *“devia ter um parque infantil”*.

Relativamente a esta matéria os pais não foram consensuais. Embora a maioria tenha referido que o espaço necessita de algumas alterações ou que se apresenta inadequado, ainda se verifica um elevado número pais que o consideram apropriado.

Pela experiência vivida no âmbito da prática pedagógica, este pode ser considerado um espaço exterior bastante podre, e muito pouco desafiador para as crianças. Sem recursos que possam despertar nelas a aventura, a imaginação e o sentido de descoberta torna-se evidente a urgência na sua alteração.

Para além dos equipamentos existente e dos poucos materiais que se podem encontrar no espaço exterior (triciclos, bicicletas, bolas, cestos de basquete, balizas, palco, horta, canteiros) devem ser incorporados novos recursos de modo a incrementa-lo. Na sua estruturação, assim, ser criadas novas áreas que sustentem os interesses e as ideias das crianças, como é o caso da pista para circulação de bicicletas, e introduzidos novos materiais, como cordas, estruturas escaláveis que permitam trepar e saltar, objetos construídos em madeira, ou com recurso a matérias recicláveis, labirintos, esconderijos, entre outros.

Seguidamente, e em menor número, apresentam-se as categorias Área (Tamanho) e Satisfação das necessidades das crianças. À categoria Área (Tamanho) fez-se associar todas as repostas que se referiam à área total do espaço exterior do jardim de infância, e que a classificassem como um espaço de grandes ou de pequenas dimensões. Relativamente a esta, foram identificadas 6 referências que reconheciam o espaço exterior como sendo um espaço grande, e ainda 1 referência que o classificava como um espaço pequeno. Estes foram alguns dos exemplos de resposta dadas pelos pais: *“é um espaço amplo”*; *“tem uma grande área para fazer atividades”*; *“pequeno e limitado”*.

De facto, o espaço exterior possuiu uma grande área capaz de albergar todas as crianças, apesar disso, esta encontra-se pouco aproveitada. De referir que dadas as suas dimensões, com impossibilidade da vigilância por parte do adulto, em alguns locais é vedado o acesso às crianças.

Relativamente à categoria Satisfação das necessidades das crianças, a esta foram associadas todas as referências que identificavam o espaço exterior como um local que atende às suas necessidades, embora não tenham sido esclarecidos em que aspetos. Assim, surgiram 6 referências que afirmavam que este espaço atende às necessidades das crianças, 1 outra que indicava que este espaço não as satisfaz. A este respeito foram referidos alguns exemplos como: *“Tem tudo o que a minha filha e outras crianças precisam”*; *“Do que vejo, parece necessitar de alterações para que possa satisfazer melhor as necessidades das crianças”*.

Ainda que as respostas associadas a esta categoria tenham sido escassas, seria importante prestarem-se alguns esclarecimentos aos pais sobre os benéficos do brincar num espaço exterior rico para as crianças.

**Questão 4.** O que pensa que o seu filho faz no espaço exterior (que atividades desenvolve, que brincadeiras, etc.)?

A quarta questão deste inquérito procura compreender a percepção dos pais relativamente às brincadeiras que as crianças realizam no espaço exterior do jardim de infância. Nas respostas dadas a esta questão identificaram-se três tipos de atividades, entre as quais, pequenas refeições, atividades dirigidas pelo adulto e brincar livre.

Na análise dos resultados obtidos nesta questão foi possível compreender que a totalidade dos pais associa este espaço a um brincar por livre iniciativa, sozinho ou com outras crianças e com a mínima intervenção do adulto. Estes veem-no como uma oportunidade para as crianças explorarem o espaço ao seu redor e os seus próprios movimentos com uma liberdade que não encontram no espaço interior, e com recurso a outro tipo de materiais, tais como, terra, troncos em madeira e alguns materiais naturais como folhas, flores e pequenos paus. Para os pais este é um local privilegiado para a exploração do jogo dramático. Ao espaço exterior, está também associado o envolvimento das crianças em atividades físicas moderadas a vigorosas, embora as características deste não permitam muito mais do que correr, saltar, jogar futebol, jogar à apanhada ou andar de bicicleta/triciclo.

Nas respostas dadas pelos pais, embora em número muito reduzido, foram referidas, ainda, a concretização de algumas atividades dirigidas pelo adulto como a formação da roda, o jogo do peixe, ou o jogo do lencinho (3 referências), assim como, a realização de pequenas refeições como o lanche na pausa da manhã e o lanche da tarde, no âmbito das atividades de apoio à família. Na Tabela 4 encontra-se elencadas todas as referências dos pais associadas ao brincar no espaço exterior (121 referências).

Ao analisar os resultados apresentados na Tabela 4, é possível verificar uma grande disparidade no número de brincadeiras/atividades apontadas pelos pais, tendo sido dado grande ênfase às brincadeiras ligadas à categoria Atividade física moderada a vigorosa e alguns jogos de regras. A este tipo de brincadeiras fizeram-se associar 105 referências, destacando-se os Jogos de regras, que incluem, por exemplo, os Jogos de futebol, os Jogos de basquete, o Jogo da apanhada, ou o Jogo das escondidas, com um total de 40 referências, ao que se seguiram as atividades que envolvem Correr, Saltar à corda e Saltar no trampolim, com 32 referências, e ainda as atividades relacionadas com Andar de bicicleta/triciclo com um número total de 26 referências. Brincar ao “Faz de conta”, foi outra das possibilidades apontadas pelos pais, tendo sido contabilizadas nesta categoria um total de

10 referências. Nas suas respostas, relativamente ao “Faz de conta”, os pais referem um brincar de caráter livre, individual ou com outras crianças, com recurso, ou não, a brinquedos, dando como exemplo os recursos presentes no espaço exterior e os brinquedos trazidos tanto das salas como de casa.

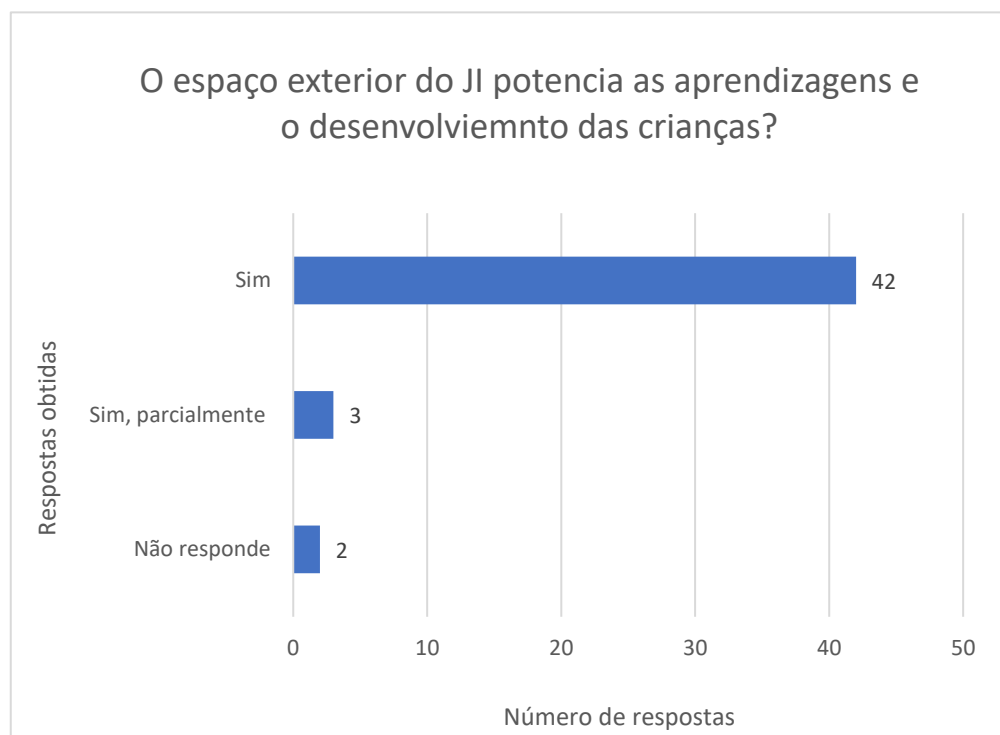
Os pais referem ainda como brincadeiras a desenvolver pelas crianças no espaço exterior a exploração de elementos naturais (6 referências), apesar do espaço apresentar poucos recursos a este nível. Estas incluem atividades como brincar com água e areia, tratar da horta, colher flores e recolher folhas do chão.

Apresentam-se alguns dos exemplos de respostas dadas pelos pais a esta questão: *“joga à bola”*; *“salta e corre”*; *“joga à apanha e às escondidas”*; *“lida com a natureza”*; *“cuida da horta”*; *“brinca com os amigos”*; *“brinca com brinquedos”*.

*Tabela 4 – Atividades apontadas pelos pais: espaço exterior.*

<b>Brincar no espaço exterior</b>		<b>Total</b>
<b>Categoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>(n)</b>
<b>Atividade física moderada a vigorosa e alguns jogos de regras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correr e saltar</li> <li>▪ Salta no trampolim</li> <li>▪ Saltar à corda</li> <li>▪ Andar de triciclo/bicicleta</li> <li>▪ Jogar à apanhada</li> <li>▪ Jogar futebol</li> <li>▪ Jogar basquete</li> <li>▪ Jogar à macaca</li> <li>▪ Jogar ao lencinho</li> <li>▪ Jogar às escondidas</li> <li>▪ Jogos tradicionais (não especificados)</li> </ul>	105
<b>Exploração de elementos naturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colher flores</li> <li>▪ Recolher folhas de árvore</li> <li>▪ Tratar da horta</li> <li>▪ Brincar com água</li> <li>▪ Brincar com areia</li> </ul>	6
<b>Brincar ao “Faz de conta”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brincar sozinho ou com outras crianças utilizando os recursos existentes</li> </ul>	10

**Questão 5.** Considera que este espaço potencia as aprendizagens e o desenvolvimento do seu filho? Porquê?



*Figura 18– O espaço exterior do Jardim de Infância potencializa as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?*

A quinta questão incide agora sobre a perceção dos pais a respeito das potencialidades que este espaço traz ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, é solicitado aos pais que digam se este espaço potencia ou não as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, sendo-lhes pedido, em seguida, que exponham porquê.

Tal como se observa no gráfico da Figura 18, questionados se o espaço exterior do Jardim de infância potencializa ou não as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, 42 responderam positivamente, 3 afirmar que sim, mas com algumas reservas, e 2 não apresentaram qualquer tipo de resposta.

Na perceção dos pais, o espaço exterior do jardim de infância favorece, sobretudo, a quantidade e qualidade das interações das crianças. Este é um espaço frequentado pelas crianças de todas as salas de atividades, o que fomenta a relação entre os diferentes grupos. Neste espaço, as crianças têm a oportunidade de brincar, tanto de forma individual



como em pequeno e em grande grupo, levando a cabo os seus propósitos e as suas intenções de brincadeira. Destas brincadeiras vão surgindo inevitavelmente conflitos entre as crianças e sem que exista um adulto por perto para regular a situação terão de ser elas próprias a resolvê-la. Por essa razão, a vivência de experiências no exterior torna-as mais capazes e autónomas.

Também na perceção dos pais, dadas as suas áreas generosas, as crianças têm espaço para se envolverem em atividades que seriam impossíveis de realizar no interior como jogar futebol, basquetebol ou andar de triciclo, que lhes permitem a libertação das energias acumuladas ao longo do dia e consequente a diminuição do stress. Na sua conceção este espaço é ainda um excelente impulsor do desenvolvimento motor. Estes referem-se essencialmente ao exercício de equilíbrio que andar de bicicleta/triciclo lhes proporciona. Para os pais este espaço fomenta igualmente o contato com elementos da natureza como a água, a terra, as flores e as plantas, e com as condições climáticas (sol e vento) o que lhes proporciona importantes aprendizagens sobre o conhecimento do meio físico.

Em contraposição, uma minoria dos pais revela que este espaço não está a potenciar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, como seria de esperar, pois deveria ser mais rico em matérias e em elementos que desafiassem a exploração das crianças.

**Questão 6.** Que recursos poderia conter este espaço?

Na sexta questão é pedido aos pais que selecionem os recursos que o espaço exterior poderia conter. Na tabela 5 encontram-se elencadas as preferências dos pais.

*Tabela 5 – Recursos que o espaço exterior poderia conter.*

<b>Recursos</b>	<b>Total</b>
Areia	33
Construções em madeira	33
Flore e Folhas	33
Árvores	33
Terra	30
Água	28
Pneus	26
Troncos de árvore	25
Desníveis	19
Cozinha de lama	11
Seixos e Pedras	9

Pela leitura dos dados apresentados na Tabela 5, dos recursos mencionados neste inquérito, a areia, as construções em madeira, as flores, as árvores e a terra, foram os que registaram em maior número. Em menor número surgem os recursos como a água, os pneus, os troncos de árvore, os desníveis, as cozinhas de lama e os seixos e pedras. Nas suas respostas os pais acrescentaram a esta lista outros recursos que gostariam de ver no espaço exterior. Estes foram alguns dos exemplos referidos: *escorrega; baloiço; relva; casa da árvore; túneis ajardinados; parque infantil; cordas; estruturas para realização*

*de teatros; pista de obstáculos; cozinha; ervas aromáticas; espaço para realização de experiências; estruturas para trepar; caixas de cartão; garrafas de plástico; animais.*

Alguns destes recursos já se fazem presentes no espaço exterior do jardim de infância como é o caso do tanque de areia, contudo nem sempre é possibilitado à criança o acesso a este pelos conflitos se pode gerar com a sua utilização. Este é apenas um dos exemplos da vontade que as crianças manifestam em brincar com materiais diferentes dos que podem encontrar no dia a dia, na sala de atividades ou em casa. De salientar que fruto das alterações da sociedade atual, estas crianças têm vindo a ser privadas de espaços de natureza. Muitas delas vivem em ambientes fechados como apartamentos, sendo por isso necessária uma oferta ao nível dos recursos e materiais mais diversificada que possibilitem o contato com elementos naturais, o contato com a terra, com a água, com os cheiros, com as formas e com as texturas que estes lhes podem proporcionar.

Para o enriquecimento do espaço exterior, considera-se uma vantagem a utilização de materiais comuns, diferentes, naturais e menos estruturados, que imprimam novas dinâmicas e possibilidades aos momentos de brincadeira. Com a utilização destes “brinquedos” reais (materiais/objetos não estruturados) ativam-se níveis elevados de imaginação e de criatividade nas crianças, o que muito pode contribuir para o desenvolvimento e formação das crianças (De Conti & Sperb, 2001; Poletto, 2005).

O uso destes materiais pode, no entanto, implicar riscos, cabendo ao adulto procurar eliminá-los falando com as crianças sobre eles, ensaiando-lhes formas de os manipular, fazendo-as perceber como os podemos utilizar e que cuidados devemos ter. Mesmo assim há situações que não se podem antecipar, como nos lembra Prott (2011), ninguém se deve magoar, mas toda a vida comporta riscos. Existe, contudo, a convicção de que os benefícios da utilização destes recursos ultrapassam os constrangimentos.

**Questão 7.** Considera que este espaço deve ser alterado?



*Figura 19 – O espaço exterior do Jardim de Infância deve ser alterado?*

A sétima e última questão pretende saber qual a opinião dos pais relativamente à alteração do espaço exterior. Esta é uma vontade evidente da equipa educativa do jardim de infância e como se tem vindo a perceber uma necessidade para as crianças, importa, por isso saber o que pensam os pais a este respeito.

Pela leitura do gráfico da Figura 19 pode perceber-se que a maioria dos pais concorda com esta alteração apesar de em questões anteriores se ter verificado uma relativa satisfação no que diz respeito ao espaço exterior. Nas suas respostas, 43 reconheceram a necessidade deste espaço vir a ser alterado, e apenas 4 discordaram.

## Considerações finais

O estudo apresentado surgiu no âmbito da conjugação das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada, tendo como objetivo principal compreender as perceções dos pais sobre o espaço interior e exterior que os seus educandos ocupam diariamente. A fim de dar resposta ao objetivo principal, foram realizados inquéritos aos pais das crianças que à data frequentavam o jardim de infância, sendo-lhes solicitado que respondessem a algumas questões relativas às particularidades destes espaços, à sua organização, aos seus recursos e materiais e às suas potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A partir da realização destes inquéritos e com os resultados que pudessem surgir da sua análise pretendiam-se criar novas formas de pensar, de planear e de agir em contexto com o auxílio dos contributos dos pais.

Ao primeiro grupo de participantes, pais das crianças que frequentavam as salas 1 e 2 do jardim de infância, foi administrado um inquérito relativo ao espaço interior. Através deste inquérito pretendia-se compreender a forma como os pais percecionavam o espaço, nomeadamente, a dinâmica de permuta de salas. Nele foram levantadas algumas questões que se relacionavam com o conhecimento desta, com reconhecimento das vantagens da sua implementação para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, e ainda com o tipo de atividades por elas desenvolvidas.

Com a elaboração deste estudo, foi possível concluir que os pais têm conhecimento da implementação desta dinâmica de salas, fundamentalmente, por meio da reunião de início do ano letivo, pelos contatos diários estabelecidos com os adultos nas visitas ao jardim de infância e através da observação das salas. É do entendimento dos pais que a prática desta dinâmica de salas tem como objetivo proporcionar às crianças múltiplas situações de exploração, de criação, de observação, de recriação e de interação por intermédio do espaço e dos materiais. Estes atribuem-lhe sobretudo vantagens como a rentabilização dos espaços e dos recursos, o aumento do número de atividades em que as crianças se podem envolver ao longo do dia, em comparação com outras salas de jardim de infância, a maior qualidade das relações estabelecidas entre os seus pares e os adultos e ainda as aprendizagens que delas podem advir.

Relativamente às atividades realizadas, para os pais, tanto a sala 1 “*sala do brincar*” como a sala 2 “*sala de atividades*” possibilitam a vivência de um sem número de brincadeiras que potenciam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, contudo,

evidencia-se uma clara distinção entre as atividades que estas realizam em cada uma das salas. Na perceção dos pais à “*sala do brincar*” estão associadas as brincadeiras que surgem por livre iniciativa das crianças, essencialmente ligadas ao jogo dramático, enquanto que à “*sala de atividades*” se associam as brincadeiras mais estruturadas relacionadas com saberes do currículo que abordam, por exemplo a emergência da leitura e da escrita, a expressão plástica ou as ciências. Para estes o a utilização das duas salas permite a atribuição de um tempo dedicado a um brincar de carácter livre que promova o desenvolvimento da motricidade da criatividade, da imaginação e das competências sociais, que acontece na “sala do brincar”, e um tempo que permita, o desenvolvimento de capacidades mais específicas que se verifica na “sala de atividades”. Estas atribuições poderão estar relacionadas com a preocupação por parte dos pais na obtenção de resultados e no sucesso escolar dos seus educandos. Para estes, a realização de atividades mais estruturadas, potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que auxiliarão os seus filhos num futuro próximo com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao espaço interior existem duas conclusões essenciais a retirar. A primeira está ligada ao facto de os pais ainda não verem o espaço das salas como dois lugares que se complementam. A segunda tem a ver com a perceção dos pais relativamente à correlação entre ação de brincar e a aprendizagem, sendo que, para estes, não existe uma interdependência entre os dois conceitos.

Tal como referido na caracterização do espaço interior do jardim de infância (ponto **1.1.1.** deste relatório), a dinâmica de permuta de salas pretende que o espaço seja visto como um todo, ou seja, um espaço onde não existam barreiras entre os diferentes lugares, que se afigure como um espaço dinâmico, interativo e consequentemente encorajador de diferentes formas de exploração, seja ela individual, a pares, em pequeno e em grande grupo, por iniciativa das crianças ou com a intervenção do adulto. Procura-se igualmente que este seja um espaço flexível, plural, diverso, lúdico, de afetos, de interações de encontros e de diferentes experiências num “território organizado para a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 201, p.11) que privilegie o brincar da criança. Não se pretende que existam “muros” entre os diferentes lugares, mas sim que se estabeleçam pontes de transferência de conhecimento de aprendizagem e de ação, desenvolvida em torno do lúdico (Oliveira- Formosinho & Andrade, 2011; Horn, 2004). No decorrer da prática pedagógica trabalhou-se no sentido de compreender qual o entendimento dos pais relativamente à dinâmica de permuta de salas, também com o objetivo de perceber se esta de facto ia ao encontro das suas expetativas. Assim, por meio de algumas observações

das conversas estabelecidas nos encontros diários e essencialmente através do inquérito, foi possível concluir que apesar do conhecimento demonstrado estes ainda necessitam de alguns esclarecimentos sobre a dinâmica de permuta de salas, nomeadamente, quanto à sua intencionalidade educativa.

Relativamente ao segundo grupo de participantes, pais de todas as crianças que frequentavam o espaço exterior do jardim de infância, foi administrado um segundo inquérito, relativo ao espaço exterior. Neste inquérito foram colocadas algumas questões que tinham por objetivo compreender, as perceções dos pais sobre este espaço, sobre as brincadeiras que nele se realizam e ainda perceber o significado que estes atribuem ao brincar no espaço exterior.

Relativamente à importância do brincar no espaço exterior, através da realização deste estudo, foi possível concluir que na percepção dos pais, este confere vantagens, tanto para o desenvolvimento integral das crianças (domínio físico-motor, cognitivo, emocional e social), quanto para a exploração das diferentes formas do brincar. Para estes, brincar no espaço exterior permite a vivência de inúmeras brincadeiras de índole mais livre que levam as crianças a envolverem-se em novos desafios e a procurarem novas formas de se expressarem e de se exercitarem, com menos restrições que no espaço interior, e recorrendo a outro tipo de materiais. Estes acreditam que ao brincar no exterior, as crianças encontram diferentes estímulos que promovem o seu bem estar e consequentemente o seu desenvolvimento a vários níveis. A este respeito, percebeu-se, ainda, que os pais atribuem outros benefícios ao brincar no espaço exterior, tais como a promoção do contato com a natureza, os contributos para a saúde das crianças e a possibilidade de libertação das energias acumuladas ao longo do dia.

Esta valorização do brincar no espaço exterior pode estar relacionada com as próprias vivências dos pais enquanto crianças. Tendo em consideração que maioria se encontra entre os 36 e os 45 anos, e sabendo que a infância de outros tempos se fazia de brincadeiras ao ar livre, na rua, sem restrições e repletas de significado, facilmente se percebe a relevância que estes lhe atribuem.

No que concerne ao espaço exterior propriamente dito, relativamente às condições físicas dos seus materiais e dos seus equipamentos é possível afirmar que os pais o percecionam como um espaço a necessitar de melhorias. Para estes, a inclusão de novos recursos que sirvam para enriquecer o brincar das crianças (baloços, escorregas, cordas, mais recursos naturais), assim como, a manutenção de alguns dos seus equipamentos, tais como o chão

de cimento degradado ou o espaço relvado pouco cuidado, é algo que necessita de ser pensado e que por si só justifica uma alteração.

Com o presente estudo pôde também concluir-se que apesar das carências evidenciadas, os pais não deixam de reconhecer que o espaço exterior do jardim de infância tem vindo a proporcionar importantes experiências às crianças, considerando-o um espaço privilegiado para a realização de atividades que surjam da iniciativa das mesmas. Às brincadeiras no espaço exterior, são, fundamentalmente, associadas as atividades físicas moderadas a vigorosas que envolvem ações como correr, saltar ou pontapear, bem como a realização de diversos jogos de regras. As brincadeiras que envolvem o jogo dramático como o “Faz de conta”, realizadas individualmente, com outras crianças e com recurso a diversos materiais (pequenos ramos de árvore, seixos e pedras, brinquedos trazidos das salas ou de cas), recriando situações da vida quotidiana, também fazem parte das atividades que os pais percecionam no espaço exterior.

Uma das questões levantadas no inquérito, prendeu-se também com a necessidade de se saber se os pais percebem o espaço exterior como sendo um espaço que potencia o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, pelo que, se pôde concluir que estes veem no espaço uma boa oportunidade das crianças construírem conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações com pessoas e materiais, percecionando-o ainda como um excelente motor de desenvolvimento. Para os pais este é igualmente uma forma de as crianças terem contato com elementos naturais e com as diferentes sensações, cheiros e texturas que este espaço lhes pode proporcionar, o que na realidade não se verifica pela quase ausência de matérias naturais.

Percebidas as perceções dos pais relativamente ao espaço exterior e reunidas as suas sugestões importa planear o espaço exterior de forma integrada e de modo a responder às necessidades e expectativas de todos os elementos do processo educativo.

No que concerne à participação dos pais propriamente dita, com a realização deste estudo, conclui-se, ainda, que a mãe é quem participa com maior expressividade nas iniciativas do jardim de infância, quem estabelece mais contatos com as educadoras e com o próprio contexto e, por isso, quem detém um maior conhecimento sobre o seu espaço (interior e exterior). Estas possuem uma visão mais esclarecida e mais próxima do que acontece na realidade, apresentando, na sua generalidade, respostas mais estruturadas e de maior clareza em comparação com as dos pais (entenda-se elementos do sexo masculino).

Em relação ao desconhecimento manifestado por alguns dos pais, no que diz respeito, tanto ao espaço interior como ao espaço exterior, acredita-se que este poderá resultar de



atividades profissionais com horários alargados (ou por turnos) e que exigem um grande rigor e dedicação (e.g. Vigilante, Advogado, Investigador Auxiliar, Gestor Comercial, Engenheiro, Médico, Auxiliar de Ação Direta), o que os impede de destinar mais tempo ao acompanhamento do percurso educativo dos seus educandos. Tais factos levam, igualmente, a concluir, no que toca à relação estabelecida entre habilitações académicas e nível de conhecimento do espaço do jardim de infância, que alguns dos detentores de graus de instrução mais elevados são também aqueles que possuem um menor conhecimento sobre este. Deve ainda salientar-se o desconhecimento manifestado por parte de alguns dos participantes com habilitações académicas ao nível do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Perante isto, torna-se necessário o delineamento de estratégias que levem uns e outros, a participar cada vez mais no quotidiano do jardim de infância, a perceber quais as atividades que nele se desenvolvem e quais os seus propósitos, e a conhecer e acompanhar os processos dos seus educandos.

Considerando a temática deste relatório e com o intuito de otimizar a participação dos pais neste e noutros contextos de educação pré-escolar, sugere-se a adoção de algumas estratégias:

- ❖ Promover a participação dos pais ou de outros adultos de referência (avós, tios, ou outros familiares, tutores) em atividades promovidas pelas crianças, pelo jardim de infância ou pelos próprios familiares, no interior das salas e no espaço exterior do jardim de infância, de modo a que estes percebam as dinâmicas desenvolvidas pelo grupo (e.g. leitura de histórias; realização de pequenos ateliers de artes plásticas; oficinas de construção de recursos; participação em projetos);
- ❖ Encorajar a participação dos pais na elaboração do Projeto de Grupo;
- ❖ Incentivar a participação na organização e construção dos espaços jardim de infância, tirando proveito das habilidades dos pais e dos seus ofícios (e.g. auxiliar-se dos conhecimentos de um arquiteto paisagista, de um designer, de um carpinteiro ou de uma costureira para planear, organizar e contruir o espaço);
- ❖ Reunir com os pais, e chegar a um consenso sobre a melhor forma de participação em contexto;
- ❖ Convidar os pais a partilhar com o grupo as brincadeiras da sua infância (e.g. em que jogos se envolviam, que recursos utilizavam);
- ❖ Encorajar os pais a brincar e a aprender com os seus filhos.

Assim se conclui um processo que, entre alguns avanços e retrocessos, possibilitou a realização de inúmeras aprendizagens. Partindo dos primeiros contatos com a realidade educativa no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, passando pelo desenvolvimento do presente estudo e terminando na redação deste relatório, todo este percurso, permitiu a nível profissional, a construção de uma personalidade pedagógica, e a nível pessoal, o desenvolvimento de uma visão mais atenta sobre o mundo e sobre os fenómenos.

## Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1998) Prefácio. In: A. Friedmann (eds), *O direito de brincar – A brinquedoteca*. Edições Sociais LTDA. 4ª edição. São Paulo, Brasil.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios, 3ª edição.
- Almeida, K. (2005). *Atividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Braga: Universidade do Minho.
- André, M. E. (2008). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília : Iber Livro.
- Arribas, T. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimnto, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive (HSE).
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Rechearch Quarterly*.
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre .
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Coimbra: Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: management and innovation* (3 ed.). London: Routledge.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Ativa – ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Cardona, M. J. (2009). Género, Currículo na Educação de Infância. Em M. J. Cardona, *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar* (pp. 49-58). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. (coord.) et al. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: CIG.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Paiva, C. (2016). *Comportamento Social e Tipo de Jogo no espaço de recreio escolar exterior: um estudo de caso com crianças do 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carrasco, J. B., & Hernanndéz, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Edición*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M., & Gomes, P. L. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10, 2, 217-226.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. A. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em Psicologia*.
- Coutinho, Â. M. (2002). *As Crianças no Interior da Creche: a educação e o cuidado nos momentos do sono, higiene e alimentação*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*;
- Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Dudek, M. (Ed.). 2005. *Children's Spaces*. Londres: Taylor & Francis Group.
- Epstein, A., Johnson, S., & Lafferty, P. (2011). The HighScope Approach. In L. Miller & L. Pound (Eds.), *Theories and Approaches to Learning in the Early Years* (pp. 101-118). London: SAGE.
- Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação Criança - Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fonseca, V. (2007). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: Zabalza, M. Á. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.
- Freitas-Luís, J. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Grande, M. C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com NEE*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O Inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado (GDDC). *Declaração dos direitos da criança*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html> (Consultado a 2 julho de 2017)
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.
- Hohmann, J., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa. FCG.

- Hohmann, M. W. D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas – a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Horn, M. (2005). O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil* P. 29 – 37.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lester, S. & Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally – A review of children’s natural play*. London: National Children’s Bureau.
- Macedo, L. (1994). *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como colaborar?*. *Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies (Org.) (1993), *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade*. Dissertação UNB. Brasília.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In C. Neto (Ed.), *O corpo que (des)conhecemos* (pp. 15-30). Lisboa:FMH.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 373-377.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal (org.) *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Pott, R. (2010). *Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar*. Infância na Europa .

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santer, J., Griffiths, C. & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. National Children's Bureau. London.

Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sarmiento, T. (2006). (Re)Pensar a interação Escola - Famílias. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 1, 53-75.

Serrano, J., & Neto, C. (1997). As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 206-225). Lisboa: Edições FMH.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Silveira, D. (2012). *O espaço de sala de aula na Educação Infantil: uma análise de documentos políticos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Spodek, B., & Brown, P. (1997). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª edição ed., pp. 14-50). Porto: Porto Editora.

Talbot, J., & Frost, J. (1989). *Magical Playscapes*. Childhood Education.

Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero too three*, 28 (1), 19-23.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors*. Maidenhead: Open University Press.

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal, Assembleia Geral das Nações Unidas.

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vigotskii, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. Vigotskii, et al (eds). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.



Williams, A. E. (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in an urban setting. *Young Children*, 63 (1), 22-25.

Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman: Porto Alegre, 2ª edição.

Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa*, 17, 28-29.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

### **Documentos consultados:**

Carta Educativa da Câmara Municipal de Aveiro (2015)

Projeto Educativo Agrupamento de Escolas de Aveiro (2013/2017)

Regulamento Interno Agrupamento de Escolas Aveiro (2013/2017)

Projeto Curricular de Grupo (2015)

Regimento Interno das A.A.A.F. (2015)

## Anexos

### Anexo 1. Inquérito – Espaço interior



As perceções dos pais sobre o espaço do Jardim de Infância – Espaço interior  
Um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico

---

#### Inquérito por Questionário Pais | Encarregados de Educação

O presente questionário insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro e tem como principal objetivo, compreender as perceções dos pais sobre o espaço do Jardim de Infância. Nele apresentam-se algumas questões relativas ao espaço interior, nomeadamente, à dinâmica de permuta de salas implementada nas salas 1 e 2 deste Jardim de Infância

Os dados fornecidos neste questionário são confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação.

É importante que responda a todas as questões, fazendo-o de um modo claro e de forma a expor os seus pontos de vista em relação a esta matéria. Lembre-se que não existem respostas certas nem erradas.

Agradece-se desde já a disponibilidade. A sua participação neste estudo é fundamental.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Informação de Enquadramento

---

- 1) Por favor, indique o grau de parentesco com o seu filho/educando.

Mãe ☐

Pai ☐

Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

- 2) Idade: \_\_\_\_\_ anos

- 3) Habilitações académicas:

1º Ciclo ou Ensino Primário ☐

2º Ciclo ou Ensino Preparatório ☐

3º Ciclo (9º ano de escolaridade) ☐

Ensino Secundário ☐

Frequência do Ensino Superior ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Pós-graduação ☐

Outra ☐

Qual? \_\_\_\_\_

- 4) Profissão: \_\_\_\_\_

## Espaço Interior – Dinâmica de Permuta de Salas

---

- 1) As salas 1 e 2 deste JI possuem uma dinâmica diferente das salas mais convencionais. Estas salas, vulgarmente conhecidas por “sala do brincar” e “sala de atividades” são utilizadas pelos grupos das educadoras, F. e M., de forma intercalada.

1.1) Conhece a dinâmica de permuta de salas implementada no JI?

- a) Sim ☐  
b) Não ☐

1.2) De que modo tomou conhecimento da existência desta dinâmica?

- a) Na reunião de início do ano letivo; ☐  
b) Em outras reuniões com a educadora responsável ☐  
c) Durante as visitas ao JI, em conversa com a educadora ☐  
d) Outra ☐ Qual? \_\_\_\_\_

2) Nas idas diárias ao JI, é seu hábito entrar nas salas e ficar para observar? (dinâmica da sala, trabalhos elaborados, etc.)

- a) Sim, sempre ☐  
b) Sim, às vezes ☐  
c) Não ☐

3) De um modo sucinto, diga o que sabe sobre a dinâmica de permuta de salas. Para o(a) ajudar a elaborar a sua resposta sugere-se que siga os seguintes tópicos:

- Como funciona
- Em que momento do dia se dá a troca de salas
- O que é feito nestas salas

---

---

---

---

4) O que pensa que o seu filho/educando faz nestas salas (que atividades desenvolve, que brincadeiras, etc.)?

Sala 1:

---

---

Sala 2:

---

---

4) Do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem do seu filho/educando, o que pensa sobre a dinâmica de permuta de salas?

a) É uma dinâmica muito interessante;

☐

b) É uma dinâmica pouco interessante;

☐

c) É indiferente

☐

- 5) Na sua opinião, que vantagens/desvantagens traz, a dinâmica de permuta de salas, à educação do seu filho/educando?

---

---

- 6) Sente necessidade de saber mais sobre esta dinâmica?

a) Sim ☐

b) Não ☐

Obrigada pela sua participação.

## Anexo 2. Inquérito – Espaço exterior

universidade de aveiro



theoria poiesis praxis

As perceções dos pais sobre o espaço do Jardim de Infância – Espaço exterior  
Um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico

---

### Inquérito por Questionário Pais | Encarregados de Educação

O presente questionário insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro e tem como principal objetivo, compreender as perceções dos pais sobre o espaço do Jardim de Infância. Nele apresentam-se algumas questões relativas ao espaço exterior.

Os dados fornecidos neste questionário são confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação.

É importante que responda a todas as questões, fazendo-o de um modo claro e de forma a expor os seus pontos de vista em relação a esta matéria. Lembre-se que não existem respostas certas nem erradas.

Agradece-se desde já a disponibilidade. A sua participação neste estudo é fundamental.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Informação de Enquadramento

---

7) Por favor, indique o grau de parentesco com o seu filho/educando.

Mãe ☐

Pai ☐

Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

8) Idade: \_\_\_\_\_ anos

9) Habilitações académicas:

1º Ciclo ou Ensino Primário ☐

2º Ciclo ou Ensino Preparatório ☐

3º Ciclo (9º ano de escolaridade) ☐

Ensino Secundário ☐

Frequência do Ensino Superior ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Pós-graduação ☐

Outra ☐

Qual? \_\_\_\_\_

10) Profissão: \_\_\_\_\_



## Espaço Exterior

---

- 1) Do ponto de vista do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, qual é, para si, a importância do brincar no espaço exterior?

---

---

- 2) Como classifica o seu conhecimento sobre o espaço exterior do JI?

- a) Conheço muito bem ☐
- b) Conheço pouco ☐
- c) Não conheço ☐

- 3) O que pensa sobre este espaço?

---

- 4) Que atividades pensa que o seu filho/educando desenvolve no espaço exterior do JI?

---

- 5) Segundo Figueiredo (2015), os espaços exteriores que incluem uma grande diversidade de elementos manufaturados e da natureza, seja terra, água ou areia, são capazes de estimular nas crianças a curiosidade e o desejo de movimento e de exploração, potenciando nelas o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico.

5.1) Considera que este espaço potencia as aprendizagens e o desenvolvimento do seu filho/educando?

a) Sim ☐

b) Não ☐

Porquê?

---

6) Que recursos poderia conter este espaço?

1. Terra ☐

2. Água ☐

3. Areia ☐

4. Flores/folhas ☐

5. Pedras ☐

6. Troncos de árvore ☐

7. Pneus ☐

8. Paletes ☐

9. Desníveis (rampas, túneis) ☐

10. Construções em madeira ☐

11. Cozinhas de lama ☐

12. Árvores ☐

13. Outros ☐

Quais? \_\_\_\_\_

7) Considera que este espaço deve ser alterado?

a) Sim ☐

b) Não ☐

8) Estaria disposto a colaborar com a equipa do JI, dando ideias e apresentando propostas de alteração do espaço exterior?

a) Sim ☐

b) Não ☐

Obrigada pela sua participação.